

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Konstruktivismus v komunikační a slohové výchově na 1. stupni ZŠ
Constructivism in communication and text classes for primary schools

Karolína Stříbná

Vedoucí práce:	PhDr. Gabriela Babušová, Ph.D.
Studijní program:	Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: Konstruktivismus v komunikační a slohové výchově na 1. stupni ZŠ vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha a datum odevzdání práce

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí práce PhDr. Gabriele Babušové, Ph.D. za odborné, trpělivé a inspirativní vedení diplomové práce.

ABSTRAKT

Práce se zabývá problematikou a hledáním způsobu, jak využít konstruktivismus ve výuce komunikační a slohové výchovy na 1. stupni ZŠ. Zkoumá možnosti využití konstruktivismu při zavádění nových slohových žánrů do edukačního procesu. Je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V souvislosti s touto problematikou se v teoretické části zabývá konstruktivistickým pojetím výuky a jeho východisky pro výuku českého jazyka. Teoretická část obsahuje také analýzu dostupných učebních materiálů a pohled na zpracování didaktiky komunikační a slohové výchovy v odborné literatuře. Výzkumné šetření v praktické části ověřuje, jakými prekoncepty u vybraných slohových žánrů žáci disponují. Pro svůj výzkum, jsem zvolila slohové žánry dopis a popis pracovního postupu. Analýza a interpretace jednotlivých šetření nabízí zjištění, jež bychom mohli využít ve výuce těchto žánrů, konkrétně pak při jejich samotném zavádění do výuky. Na jejich základě uvádím v závěru práce doporučení pro možný způsob zavádění vybraných slohových žánrů do hodin českého jazyka.

KLÍČOVÁ SLOVA

komunikační a slohová výchova

konstruktivismus

prekoncept

1. stupeň ZŠ

popis pracovního postupu

dopis

ABSTRACT

The diploma thesis deals with constructivism and how best to employ it in teaching communication and text classes at elementary schools. It also explores possibilities of using constructivism when new text types are being implemented into the educational process. The thesis consists of a theoretical and a practical part. The theoretical part focuses on the constructivist way of teaching in general and its basis for teaching the Czech language in particular. It also contains an analysis of the available teaching materials and a view of the specialised literature on teaching communication and text classes. The practical part presents a research into the pupils' preconcepts about selected text types. The two text types selected for this research are letter and instruction manual. The research is followed by an analysis and an interpretation, which might be useful in teaching about the selected text types. The conclusion provides recommendations for implementing the selected text types into Czech language classes.

KEYWORDS

communication and text classes

constructivism

preconcept

elementary school

instruction manual

letter

OBSAH

1	ÚVOD.....	8
2	TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE	10
2.1	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	10
2.1.1	Jazyk a jazyková komunikace.....	11
2.1.2	Komunikační a slohová výchova	12
2.1.3	Očekávané výstupy složky Komunikační a slohová výchova	14
2.2	Dosavadní pojetí didaktiky komunikační a slohové výchovy.....	16
2.2.1	Zásady pro vyučování slohu podle Hubáčka	17
2.3	Slohové žánry v učebnicích	21
2.3.1	Nová škola Brno – Nová řada.....	23
2.3.2	SPN - Státní pedagogické nakladatelství	26
2.3.3	Nakladatelství Fraus	29
2.3.4	Shrnutí analýzy učebnic.....	32
2.4	Konstruktivistické pojetí výuky	35
2.4.1	Konstruktivismus a jeho zařazení do edukačního procesu	36
2.4.2	Konstruktivismus ve výuce českého jazyka	45
3	PRAKTICKÁ ČÁST	51
3.1	Charakteristika výzkumného tématu.....	51
3.2	Metodologický přístup a použité metody.....	51
3.3	Vlastní výzkum	52
3.3.1	Organizace a časový rozpis výzkumných fází	52
3.3.2	Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	53
3.4	Zkoumání jevu v pilotním šetření D ₁ A	54
3.5	Zkoumání jevu v pilotním šetření D ₁ L.....	61
3.6	Zkoumání jevu v pilotním šetření D ₂ L.....	69
3.7	Zkoumání jevu v pilotním šetření D ₂ B	75
3.8	Zkoumání jevu v pilotním šetření P ₃ B.....	81
3.9	Zkoumání jevu v pilotním šetření P ₃ A.....	87
4	ZÁVĚR	97
5	BIBLIOGRAFIE.....	101
6	SEZNAM TABULEK	104
7	SEZNAM PŘÍLOH.....	105

8	SEZNAM OBRÁZKŮ	106
9	PŘÍLOHY	107

1 ÚVOD

Ve své diplomové práci se zaměřuji na konstruktivistické pojetí výuky českého jazyka. Zajímá mne jaká je možnost jeho pojetí a využití při zavádění nových slohových žánrů na 1. stupni základní školy. Moje diplomová práce se zabývá zjišťováním a ověřováním prekonceptů u dvou vybraných slohových žánrů – dopis a popis pracovního postupu. Na základě výzkumných zjištění následně uvádím doporučení případného možného způsobu zavádění slohových žánrů do výuky českého jazyka na 1. stupni základní školy.

Po dobu svého vysokoškolského studia se zabývám problematikou konstruktivismu v rámci prohlubujícího modulu matematiky. S ohledem na zájem o tento pedagogický směr, inspirována novými trendy a potřebou inovace výuky, jsem se rozhodla věnovat se mu i ve své závěrečné práci. Vybrala jsem si však odlišný vzdělávací obor, který v tomto pedagogickém směru ještě podle mého názoru není tolik prozkoumán. Jeho aplikace a inovace tedy stojí v pedagogické praxi na samém počátku. Napsat diplomovou práci na dosud neotřelé a neprobádané téma tedy vnímám jako výzvu. Naskýtá se mi také příležitost pro vyzkoušení si možnosti uplatnit a výzkumně ověřit konstruktivistický přístup přímo v edukaci mateřského jazyka.

Diplomová práce je strukturována do dvou kapitol. V teoretickém podkladu se věnuji aktuální verzi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, neboť se jedná o významný kurikulární dokument, jenž nám udává cíle výchovně vzdělávacího procesu. Pro potřeby diplomové práce jsou stěžejní očekávané výstupy týkající se vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura, se kterými je potřeba počítat při plánování začlenění komunikační a slohové výchovy do výuky.

Teoretická část dále směřuje k popsání konstruktivistického pojetí výuky, včetně metod, které v konstruktivismu lze využít. Uvažujeme-li o zapojení konstruktivismu do výuky komunikační a slohové výchovy, je potřeba se předně zabývat i doposud běžným pojetím výuky slohu a jeho dosavadními trendy.

Současná didaktika komunikační a slohové výchovy není závislá pouze na odborné literatuře, která detailně popisuje proces výuky z teoretického hlediska, ale také na dostupných výukových materiálech. Z tohoto důvodu jsem se v jedné kapitole teoretické části zabývala studiem a analýzou učebnic, které by pro učitele měly být průvodcem a vodítkem v edukačním procesu. Díky tomu jsem získala komplexnější představu o současném pojetí výuky komunikační a slohové výchovy.

V praktické části bylo mým cílem zmapovat, jaké mají žáci v 1. vzdělávacím období prekoncepty u vybraných slohových žánrů. Při interpretaci výsledků kvalitativního výzkumu pracuji s metodou analýzy artefaktů činností žáků. Další metodou, která byla použita, je metoda řízeného rozhovoru.

V závěru práce předkládám návrh možného způsobu zavedení vybraných slohových žánrů do výuky. Mé návrhy jsou podloženy teoretickou částí práce a vychází z konstruktivistického pojetí výuky. Vychází také z provedených výzkumných šetření a analýzy jejich výsledků.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

Následující kapitola sleduje problematiku Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který definuje vzdělávání na základní škole a vytváří jeho formální východisko. Pro každý stupeň vzdělávání je Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy schválen a vydán vlastní vzdělávací program. Ten obsahuje charakteristiku konkrétního oboru vzdělávání, popis jeho cílů a pojetí včetně klíčových kompetencí a průřezových témat. Jelikož se ve své diplomové práci zabývám výukou komunikační a slohové výchovy na 1. stupni základní školy, stěžejním dokumentem je tedy Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), ze kterého vycházím.

2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP ZV je platný od 1. 9. 2005. Od té doby prošel několika změnami, z nichž poslední verze vešla v platnost 1. 9. 2017. V oficiálním dokumentu vydaném Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy se uvádí, že RVP ZV klade důraz na propojení vzdělávacího obsahu s klíčovými kompetencemi, a vytváří koncepci celoživotního vzdělávání. Udává také očekávanou úroveň vzdělávání, již mají absolventi jednotlivých stupňů dosáhnout (RVP ZV, 2017, s. 5). V současné době odborníci připravují revizi tohoto dokumentu. Nové pojetí RVP ZV by mělo pro jednotlivé stupně vzdělávání tj. předškolní, základní, střední aj. připravit takové dokumenty, které budou na sebe navazovat. Zároveň by mělo dávat ještě větší volnost a integritu školám. V důsledku toho by si každá škola mohla zvolit svůj vlastní způsob na dosažení vzdělávacích cílů. Revize se týká také obsahu vzdělávacích oblastí, kdy na základě výzkumů formuluje změny kurikula, které jdou ruku v ruce s potřebami žáků a celosvětovými trendy. Dále se týká začlenění informační a komunikační technologie do jednotlivých vzdělávacích oblastí.

Poslední část RVP ZV nastiňuje vzdělávání žáků se speciálními potřebami a také zde najdeme návod a rady, jež nám jsou nápomocné při sestavování Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) pro danou školu. V rámci školy je výuka ve všech oborech vzdělávání řízena ŠVP. Ten je vytvářen každou školou samostatně, a proto se ŠVP jednotlivých škol odlišují. Všechny jsou však podřízeny RVP ZV pro konkrétní obor vzdělávání. Většina škol pak často upravuje ŠVP v průběhu letních prázdnin v rámci přípravy na další školní rok.

Současná platná verze obsah učiva základního vzdělávání rozděluje do devíti vzdělávacích oblastí. Tato diplomová práce se podrobněji zabývá vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace. Obsah této vzdělávací oblasti je realizován mimo jiné také ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura. Revize a nové pojetí RVP ZV bude klást důraz na propojení očekávaných výstupů v rámci všech tří složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Pro mou diplomovou práci je podstatná především složka *Komunikační a slohová výchova*. Detailnější popis vzdělávací oblasti a také její samotné rozdělení je uvedeno v následující kapitole.

2.1.1 Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace je pro potřeby výchovně vzdělávacího procesu stěžejní, neboť úroveň jazykových znalostí a dovedností se prolíná i do dalších vzdělávacích oblastí. Ve své publikaci *Didaktika slohu*, rozděluje Hubáček (1981) výuku mateřského jazyka na přímou a nepřímou. Přímá výuka má těžiště v samotných hodinách mateřského jazyka, u nichž je jasně stanovený cíl. Výuka nepřímá se objevuje ve všech ostatních předmětech. Cíl těchto hodin souvisí s konkrétním předmětem, avšak na pozadí toho všeho dochází k plynulému obohacování slovní zásoby žáků. Autor zdůrazňuje, že velký vliv na nepřímý jazykový rozvoj žáků mají učebnice a učební materiály, jež jsou psány spisovným jazykem. Učitel by měl dbát na správnost vyjadřování, a to nejen u sebe, ale také u žáků. Všechny zmiňované faktory ovlivňují žáka ve vztahu k jeho mateřskému jazyku a utvrzují normy spisovného jazyka v jeho povědomí (Hubáček, 1981, s. 7).

Dalším důležitým přínosem této vzdělávací oblasti je rozvoj vyjadřovacích schopností. Každý den přicházíme do styku s lidmi, dochází mezi námi k různým interakcím, což vyžaduje jistou úroveň řečových a komunikačních schopností, proto je rozvoj této vzdělávací oblasti důležitý nejen pro potřeby výchovně vzdělávacího procesu, ale také pro život mimo něj. Podle Šebesty (2005, s. 79-80), který uvádí, že jednou z velmi důležitých úloh edukačního procesu komunikační výchovy je schopnost klást otázky, ověřovat si informace a diskutovat o problémech. Žák by měl být rovněž schopen nahlížet na problémy kriticky, umět najít správnou formulaci odpovědi na otázky, které v něm problém vyvolá. Netýká se to pouze rétorických dovedností žáka, ale také jeho dovednosti naslouchat. V rámci edukačního procesu se nesetkáváme pouze s mluvenou formou, která se ve školním prostředí objevuje u komunikačních modelů, ale také psanou formou jazyka, kterou bychom našli ve veškerých učebních materiálech.

Jak bylo zmíněno v úvodu kapitoly, z toho vyplývá zásadní význam této oblasti, jenž víceméně podmiňuje také výuku v ostatních oblastech.

Míra rozvinutí komunikačních kompetencí u žáků zásadním způsobem ovlivňuje schopnost porozumění sdělení, ať už psanému, či mluvenému. Podstatným faktorem je také umění prosazovat a uplatňovat výsledky svých poznání. Jelikož se jedná o náš mateřský jazyk, kterým jsme denně obkloповáni, a neustále jej aktivně či pasivně používáme. Jeho ovládnutí by proto mělo být jednou z hlavních priorit výchovně vzdělávacího procesu.

Obsah vzdělávací oblasti je realizován ve vzdělávacích oborech: *Český jazyk a literatura*, *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk*. Každá z těchto oblastí je rozdělena do několika vzdělávacích oborů s odlišným vzdělávacím obsahem. Uvedené vzdělávací obory mají svůj konkrétní vzdělávací obsah a jsou rozděleny na další složky. Uvádím zde pouze členění vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, neboť ostatní vzdělávací obory jsou pro potřeby mé diplomové práce nepodstatné.

Jak již bylo řečeno, vzdělávací obor Český jazyk a literatura vnímáme jako zásadní oblast, neboť ovládnutí mateřského jazyka má význam pro celkový rozvoj člověka. Vzdělávací obsah oboru je rozdělen do tří složek a tj. *Komunikační a slohová výchova*, *Jazyková výchova* a *Literární výchova*. Každá složka se zaměřuje na rozvoj a učení odlišných dovedností, avšak složky jsou vzájemně provázané a tvoří komplexní celek jazykového vzdělávání, který má své východisko také v praxi. Detailněji popisují pouze obsah vzdělávací složky *Komunikační a slohová výchova*, neboť právě ta má pro mou diplomovou práci zásadní význam. Vybrané slohové žánry dopis a popis pracovního postupu, kterými se zabývám v praktické části, zařazuje RVP ZV právě do této složky.

2.1.2 Komunikační a slohová výchova

Pro lepší představu o obsahu vzdělávací složky *Komunikační a slohová výchova*, se musíme seznámit s jejími stěžejními výukovými cíli. Abychom lépe porozuměli tomu, jaké místo zaujímá v životě žáků, a v čem tkví její hlavní přínos, je potřeba nahlédnout do RVP ZV, které ji charakterizuje, a přináší ucelenou podobu této složky.

„V Komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím,

analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu.“ (RVP ZV, 2017, s. 16).

RVP ZV obsahuje nejen charakteristiku jednotlivých oblastí, ale také udává pro každou z nich očekávané výstupy. Ty jsou rozděleny vždy do dvou vzdělávacích období. První vzdělávací období se vymezuje na 1. – 3. ročník a očekávané výstupy mají spíše orientační charakter, naproti tomu na konci druhého vzdělávacího období, jež připadá na 4. – 5. ročník, jsou výstupy závazné. Předtím, než vzešel v platnost RVP ZV, učivo bylo formulováno v učebních osnovách, které udávaly, co žáci mají umět. Očekávané výstupy se proti tomu zaměřují na dovednosti, jež si má každý žák na konci konkrétního vzdělávacího období osvojit. Jedná se o činnosti, jejichž uplatnění můžeme hledat v běžném životě žáků. Mnou zpracovaný výzkum se zaměřuje na první vzdělávací období, neboť se zabývá ověřováním prekonceptů u slohových žánrů dopis a popis pracovního postupu předtím, než jsou zavedeny do výuky. Provedená analýza učebnice ukazuje, že s vybranými slohovými žánry se žáci seznamují ve 2. a ve 3. ročníku v závislosti na konkrétním nakladatelství.

Prostředek k tomu, abychom dosáhli naplnění konkretizovaných očekávaných výstupů je učivo, které není rozděleno do dvou vzdělávacích období jako u očekávaných výstupů, ale udává pouze to, co by si měl žák na konci 1. stupně osvojit. Na konci 2. vzdělávacího období nalezneme v RVP ZV tyto konkrétní žánry písemného projevu: adresa, blahopřání, pozdrav z prázdnin, omluvenka; zpráva, oznámení, pozvánka, vzkaz, inzerát, dopis, popis; jednoduché tiskopisy (příhláška, dotazník), vypravování, které by měli žáci před přechodem na 2. stupeň ovládat.

Jedním z hlavních kritérií při výběru slohových žánrů, které jsem zkoumala, byla míra jejich zastoupení v běžném životě žáků. Pro výzkum v praktické části jsem proto zvolila: dopis a popis pracovního postupu. Na jednu stranu považujeme dopis za žánr, který se vlivem doby postupně vytrácí z povědomí žáků, ale na druhou stranu se s tímto žánrem neustále setkávají. Žáci dnes vyrůstají pod silným vlivem mobilních telefonů, počítačů či internetu a virtuální komunikace se stala nedílnou součástí jejich životů. Kvůli tomu, jakou je zastoupena, ovlivňuje především věk samotných žáků. Předpokládáme, že virtuální komunikace je zastoupena ve větší míře u žáka na konci základní školy, než u někoho, kdo do výchovně vzdělávacího procesu teprve vstupuje. Podle mého názoru je ale slohový žánr dopis v životě žáků stále významný, neboť se s ním setkávají v odlišných podobách. Dopis můžeme vnímat jako komunikační

prostředek v rovině neformální, kam bychom zařadili osobní korespondenci, ale také jako prostředek pro komunikaci ve formální rovině, se kterou se setkáváme např. v profesním životě. Stejně jako u slohového žánru dopisu, přicházejí žáci do styku i s různými formami popisu pracovního postupu. Jednou z nich je právě recept, který jsem využila ve své výzkumné části. Zajímalo mne, zda žáci dokážou přenést zkušenosti s vybranými slohovými žánry, které získali v běžném životě, do výuky českého jazyka.

2.1.3 Očekávané výstupy složky Komunikační a slohová výchova

Moje diplomová práce se zabývá výukou složky *Komunikační a slohová výchova* během 1. vzdělávacího období, proto zde uvádím očekávané výstupy pouze pro toto období. Ve složce *Komunikační a slohová výchova* uvádí RVP ZV pro 1. vzdělávací období celkem 11 očekávaných výstupů. V následující části cituji konkrétní znění očekávaných výstupů zabývajících se psaným projevem. S ohledem na výběr slohových žánrů, jsem se rozhodla zbylé výstupy ze své diplomové práce vypustit, neboť se vztahují k rozvoji projevu mluvenému, jsou tedy pro záměr mého výzkumu nepodstatné. Znění očekávaného výstupu formuluje činnost, kterou žák ovládá. Pro *Komunikační a slohovou výchovu* nalezneme v RVP ZV období tyto očekávané výstupy, které určují, že na konci 1. vzdělávacího období žák:

ČJL-3-1-01 plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti

V průběhu celého výchovně vzdělávacího procesu se žáci setkávají s texty, jejichž sdělení musí pochopit a umět získané poznatky užít v praxi. *Komunikační a slohová výchova* má ve svém obsahu právě tuto konkrétní dovednost, jež se prolíná do ostatních předmětů, a pro samotnou výuku ji považujeme za stěžejní. Její rozvoj nesmíme podcenit a musíme vytvářet podnětné prostředí, které žáky dovede ke splnění zmíněného očekávaného výstupu.

Pro práci bychom měli vybírat texty, jež jsou dětem blízké tématem a sdělením. Volíme texty s adekvátní délkou a slovní zásobou vhodnou pro konkrétní věkovou skupinu.

ČJL-3-1-02 porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti

V návaznosti na předchozí očekávaný výstup, kde se od žáků vyžaduje čtení s porozuměním textů přiměřeného rozsahu a náročnosti, nám tento výstup udává nárok na porozumění pokynům a to jak písemných, tak mluvených. Čtení s porozuměním má

ve výuce velký význam, a netýká se to pouze uměleckých textů v literatuře, ale také textů, jež se objevují v učebnicích a dalších doplňkových učebních materiálech. Patří sem texty vztahující se ke konkrétnímu tématu a také krátké texty ve formě zadání úloh. Není pochyb o tom, že předpokladem správného vyřešení úlohy, bude právě její pochopení. Se zadáním úloh se žáci setkávají neustále, a proto bychom měli klást na rozvoj porozumění písemným nebo mluveným pokynům, velký důraz.

Očekávané výstupy **ČJL-3-1-03** až **ČJL-3-1-07** zde neuvádím, neboť se zabývají osvojením dovedností, jež mají souvislost s verbálním a nonverbálním projevem žáků, nikoliv projevem psaným. Vzhledem k tomu, že se můj výzkum zabývá slohovými žánry písemného projevu, nemají jako teoretický podklad žádný význam.

ČJL-3-1-08 zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním

Již od první třídy musíme vštěpovat základní hygienické návyky, které žák musí při psaní dodržovat. Patří sem správné sezení, držení těla a úchop pera. Aby žáci mohli tvořit vlastní texty, musí zvládnout udržet kvalitu písemného projevu po celou dobu psaní. Jejich návyky bychom měli v nižších ročnících dostatečně upevňovat, neboť v těch vyšších píše žáci rozsáhlé slohové práce, a požadujeme na nich určitou kvalitu písemného projevu.

ČJL-3-1-09 píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev

Tuto dovednost žáci musí bezpečně ovládat, protože se prolíná do celého edukačního procesu. Nejen v komunikační a slohové výchově, kde tvoří a píše texty, ale ve všech dalších předmětech, používají psanou formu jazyka k mnoha různým účelům, a proto u ní musí dosáhnout takové úrovně, která pro ně nebude nijak limitující, ať už ve výukovém procesu, nebo v běžném životě.

ČJL-3-1-10 píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení

Žáci musí nejen znát správnou formu psané podoby jazyka, kam patří znalosti týkající se podoby vět a větné skladby, ale také ji umět užít v praxi. Jejich písemný projev, by ale také měl mít smysl po stránce obsahové. Jak ve své publikaci uvádí Čechová (Čechová; Styblík, 1998, s. 19), jazyková složka vyučovacího předmětu český

jazyk zahrnuje nejen gramatiku, nauku o slovní zásobě, pravopisu a zvukové stránce jazyka a obecných výkladech o jazyce, ale také složku slohovou. Podle autorky bychom tyto složky neměli ve výuce oddělovat a musíme brát v potaz také komunikační hledisko předmětu.

ČJL-3-1-11 seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh

„Důležitou variantou obrázku je též ilustrace, které více nebo méně zdařile doprovázejí učebnice. Z našich výzkumných šetření vyplývá, že ne vždy jsou žáci vedeni k tomu s ilustracemi ve výuce počítat, neboť se ukazuje, že si jich často nevšimají, a informace, které obsahují, nevyužívají.“ (Maňák; Švec, 2003, s. 85).

Obrázky a ilustrace jsou nedílnou součástí učebnic, neboť doplňují učivo a dodávají stránkám zajímavější vzhled, jež by měla žáky neodrazovat, ale naopak je k učivu motivovat. Žáci musí umět rozklíčovat sdělení obrázků a v případě slohové výchovy navíc převyprávět jejich obsah.

2.2 Dosavadní pojetí didaktiky komunikační a slohové výchovy

Abychom porozuměli, jakým způsobem je v současné době pojímána výuka komunikační a slohové výchovy na 1. stupni ZŠ, musíme zjistit, jaký má tato problematika teoretický základ. Je potřeba si uvědomit, že většina odborné literatury podrobně se zabývající tímto tématem byla vydána v devadesátých letech, a proto je na místě pozastavit se nad její aktuálností. Převážná většina těchto teorií operuje se starým pojetím a terminologií slohové výchovy, avšak pro potřeby porozumění a proniknutí do problematiky, je nutné se s nimi také zabývat. Následující kapitola se věnuje popsání slohové výuky autorů J. Hubáčka (1989) a M. Čechové (1998). Zatímco první autor složku komunikační odděluje od ostatních, druhá autorka již operuje s termínem komunikační a slohová výchova.

V posledních letech došlo k určitým terminologickým změnám, které je potřeba si vysvětlit. Autorka Babušová (2014) píše, že tradiční pojmy jako *jazyková a literární výchova* byly v 90. letech doplněny o termín *komunikační*, jež byl přiřazen ke slohovému učivu. Vznikla složka *Komunikační a slohové výchovy*, která tvoří komplexnější celek výuky mateřského jazyka. Podle slov autorky však nejde jen o změnu terminologie. Autorka dále uvádí, že „...její zařazení vedle jazykové a literární složky předmětu naznačuje, že zaujímá místo vedle dosavadní slohové výuky a je

integrujícím prvkem jednotlivých složek předmětu český jazyk a literatura a zároveň jedním z nosných pilířů vytvoření funkční gramotnosti žáků. Rozvoj komunikační výchovy v rámci předmětu český jazyk a literatury znamená podstatný posun v koncepci vyučování mateřského jazyka, pojetí cílů a metodiky.“ (Babušová, 2014, s. 12).

To je také jeden z důvodů, proč dostupná literatura zabývající se didaktikou komunikační a slohové výchovy postrádá aktuálnost. Zmiňovaný autor Hubáček (1989) se velmi podrobně zabýval *didaktikou slohu*, avšak složka komunikace se zde objevuje v menším měřítku. Autor se soustřeďuje výhradně na mluvený projev žáka a nebere v potaz komunikační hledisko v souvislosti možných interakcí mezi lidmi, nebo ve skupině. O to překvapující je potom zjištění, že podle slov autora zaujímá mluvený projev žáka 1. stupni zvláštní postavení, neboť autor píše, že „...skutečný obraz úrovně žáka ve výuce slohu na 1. stupni podává žákův projev mluvený, nikoliv psaný. Zvláště předčasně uplatňovaná psaná forma vede často ke zkreslení žákovy stylizační úrovně.“ (Hubáček, 1989, s. 135).

Ve svých publikacích se ale primárně zaměřuje na metodiku nácviku psaného projevu žáka. Didaktické zásady, metody nácviku a hodnocení jsou podle autora přenositelné i do mluveného projevu, kterému se tedy nevěnuje samostatně, ale vždy v souvislosti s projevem písemným. V souvislosti se zařazením komunikační složky do výuky mateřského jazyka, jejím povýšením na úroveň složky jazykové a literární, je potřeba provést změnu metodiky a toto stanovisko zaujmout také v odborné literatuře. Již zmiňovaná autorka Babušová uvádí ve své publikaci další aspekty komunikační výchovy.

„Komunikační výchova je percipována jako edukační disciplína, která se cíleně zaměřuje na posilování a rozvoj dovedností a postojů lidského dorozumívání (předávání a přijímání informací) prostřednictvím komunikačních modelů, strategií a tvůrčích metod v oblasti verbální (řeč, písmo) a v oblasti neverbální (řeč těla).“ (Babušová, 2014 s. 12).

2.2.1 Zásady pro vyučování slohu podle Hubáčka

V následující části nalezneme detailnější popis vybraných zásad. Zaměřila jsem se na ty, jež mají přímou souvislost s výukou slohových žánrů dopis a popis pracovního postupu, kterými jsem se zabývala v praktické části. Autor Hubáček (1989) ve své publikaci Didaktika slohu představuje pro vyučování slohu tyto zásady: *zásada spojení školy se životem, zásada zřetele k věkovým zvláštnostem, zásada všestranné výchovnosti,*

integrity vyučování, zásada uvědomělosti a lingvistického přístupu, zásada přiměřené náročnosti, zásada strukturního uspořádání učiva, zásada názornosti, zásada aktivity, zásada trvalosti osvojení učiva (Hubáček, 1989, s. 20-52).

Zásada zřetele k věkovým zvláštnostem

Měli bychom také brát v potaz a respektovat rozdíly mezi jednotlivými vývojovými stadii člověka. Základ této zásady tedy vychází z Piagetovy teorie kognitivního vývoje, která definuje čtyři vývojová stadia dítěte. Teorie postihuje vývoj dětského myšlení a intelektových operací a udává, že pro každé stadium jsou typické odlišné myšlenkové procesy. Piaget určil tato stadia kognitivního vývoje jedince: 1. *senzomotorické* (0 až 2 roky), 2. *předoperační* (2 až 7-8 let), 3. *konkrétních operací* (7-8 až 11-12 let), 4. *formálních operací* (11-12 a více let) (Piaget; Inhelderová, 1997, s. 85). Pro potřeby této diplomové práce není nutné zabývat se 1. a 4. vývojovým stadiem, neboť příslušné stadium věkově nespadá do 1. vzdělávacího období, kterého se týká mé výzkumné šetření. Uvedu zde proto detailnější popis pouze 2. a 3. stadia.

Podle autora Čápa (2007) se ve 2. stadiu kognitivního vývoje dítě učí používat řeč, tvoření představ a myšlenkový egocentrismus v kognitivním slova smyslu. Objekty třídí podle jedné charakteristiky. U věcí, které právě vnímá, začíná chápat některé vztahy. Pro třetí stadium je typické laborování s abstraktními pojmy a logické myšlení, chápe identitu. Dokáže rozumět pojmům jako je počet, množství, hmotnost (Čáp; Mareš, 2007, s. 393).

Pokud přeneseme tuto zásadu do didaktiky slohu, autor Hubáček uvádí, že tato zásada se týká samotného výběru slohových žánrů, a jejich zařazení do konkrétních ročníků. Podle něj je nutné tuto ji dodržovat také proto, abychom s žáky v nízkém věku nenacvičovali příliš obtížné slohové žánry jako je např. úvaha, kritika, útvary postupu výkladového atd.

Musíme ji dodržovat také při výběru témat a textů, jež by měly respektovat a vycházet z potřeb dětí. Pokud se rozhodneme pracovat s nějakým textem, který nám poslouží ve výuce slohu, musíme brát v úvahu dětský svět, jejich zájmy, otázky, které jsou pro ně aktuální a vyvolávají v nich motivaci k další práci a pozitivní vztah. Předpokládáme, že vhodný výběr učebního textu, přináší pozitivní dopad na samotný výukový proces.

Zásada všestranné výchovnosti

Co se slohového učiva týká, má tato zásada souvislost především s rozsáhlejšími slohovými žánry např. vypravování, popis, úvaha nebo esej. Žáci se na 1. stupni setkávají z těchto žánrů pouze s popisem a vypravováním. Velkou část výuky přitom zaberou průpravná cvičení, která mají žáky dovést k tomu, aby konkrétní slohový žánr ovládali (např. vypravování příběhu podle obrázků).

Zásada integrity vyučování slohu

Slohové učivo není ve své podstatě samostatné, neboť je úzce provázané s jazykovým vyučováním. Do jisté míry jazykové učivo podmiňuje to slohové. Předpokladem pro ovládnutí slohového žánru je nejen znalost jeho základních principů, ale také dostatečně vyvinutá schopnost užívat správné jazykové prostředky. Hubáček vysvětluje zásadu integrity vyučování slohu takto:

„Naší snahou je učit žáka vyjadřovat se spisovně. Ve vlastním jazykovém vyučování poznává žák prostředky mluveného i psaného spisovného jazyka, ve slohovém výcviku se učí těchto prostředků využívat.“ (Hubáček, 1989, s. 34).

Zásada uvědomělosti a lingvistického přístupu

K vyučovacímu procesu přistupujeme uvědoměle, a naší snahou je osvojení získaných znalostí žákem, aby je mohl využít ve své vlastní jazykové praxi. Z toho důvodu musíme při plánování výuky dodržovat cíl nejen konkrétní hodiny, ale také v kontextu celého ročníku. Lingvistická zásada se týká užívání správné terminologie, neboť od začátku přiřazujeme ke konkrétním termínům jejich obsah. Autor zdůrazňuje především potřebu rozlišovat termíny jako je např. *vypravování*, *popis* a *vypravovat*, *popisovat*.

Zásada přiměřené náročnosti

Zásada přiměřené náročnosti spočívá v promyšleném systému slohových úkolů, které postupně zvyšují nároky na žáky. Podle autora je jedním z předpokladů dodržování této zásady znalost osnov. Cíle nácviku popisu pracovního postupu a dopisu se mohou ve 2. a 3. ročníku lišit. V dnešní době osnovy nahradilo RVP ZV a potřebujeme znát, jaké jsou pro jednotlivá období očekávané výstupy.

Priměřenou náročnost bychom měli uplatňovat také v míře úkolů, zaměřených na psaní, neboť tato činnost je pro žáky na 1. stupni velmi náročná. Neměli bychom je proto zatěžovat příliš dlouhými texty. Jak tvrdí autor Hauser, přetížením žákům můžeme snadno dosáhnout opačného cíle, než jsme si vytyčili. Při dlouhém psaní se žáci přestávají soustředit, jejich pozornost se snadněji rozptýluje, a výsledkem mohou být zbytečné chyby (Hauser; Ondrášková, 1991, s. 51).

Zásada strukturního uspořádání učiva

Slohové učivo se skládá z různých částí, prvků neboli struktur, jejichž výběr by měl tvořit smysluplný celek. V souvislosti se slohovým učivem vnímá autor jako důležitou strukturní oblast slohové žánry popis a vypravování. Zdůrazňuje ale také, že poučení o nich bychom neměli označovat za hlavní cíl výuky slohu na 1. stupni ZŠ.

Zásada názornosti

Podle autora tato zásada spočívá v myšlenkových činnostech žáků, kteří na základě pozorování věcí a jevů, hledají jejich společné znaky a rozdíly, vytvářejí vztahy mezi nově zjištěnými a již známými poznatky.

Zásada aktivity

Tato zásada má úzkou souvislost především s výběrem samotných metod, kterými vedeme výuku. Aktivitu žáků zajistíme dle slov autora samostatnou prací, s možností zařazení skupinového vyučování. Jako další činnost, která zaručí aktivitu žáka, vnímá autor opakování.

Zásada trvalosti osvojení učiva

Autor tuto zásadu vysvětluje na příkladu slohového učiva na 1. stupni základní školy a udává konkrétní učivo, které by si žák měl osvojit. Podle něj by si každý žák měl trvale osvojit slohový postup vyprávěcí a popisný. Zdůrazňuje také, že předchozí zásada aktivity pozitivně ovlivňuje a do jisté míry podmiňuje trvalost osvojení učiva. Žák by měl být proto v průběhu vyučovacího procesu aktivním činitelem. Důležitým prvkem je také motivace, neboť motivovaný žák má mnohem větší předpoklady k trvalému osvojení poznatků.

Zásady vyučování českému jazyku podle Čechové

Nedílnou součástí slohové výchovy je složka komunikační, neboť moderní výukový tendence didaktiky českého jazyka stále více vyzdvihuje její podstatu. Klade důraz na rozvoj schopnosti žáků komunikovat s ostatními a rozvíjet jazyk jako nástroj k dalšímu vzdělávání. Z této koncepce vychází i RVP ZV, neboť cíle a očekávané výstupy jsou zaměřeny a koncipovány komunikačně (porozumění sdělením, čtení s porozuměním, vyprávění děje podle obrázků atd.). Jak jsem se již zmínila v úvodu kapitoly, pro srovnání zde uvádím i zásady, které uvádí autorka M. Čechová (1998), vycházející z aktuálnější koncepce vzdělávání, jež neopomíjí komunikační složku českého jazyka.

Podle autorky platí pro vyučování českého jazyka zásady: *zřetele k věkovým zvláštěnostem žáků, vědomého osvojování učiva, aktivity, názornosti, soustavnosti, trvalosti, lingvistického přístupu a integrity jazykového vyučování*. V některých zásadách se autorka shoduje s předchozím s pojetím autora Hubáčka, zdůrazňuje však mnohem více propojování jednotlivých složek českého jazyka tj. jazykové, literární a slohové. Velký důraz klade především na využití učiva v praxi, pochopení vztahů mezi jednotlivými jevy a rozvoj ústního a písemného vyjadřování. (Čechová; Styblík, 1998, s. 59-63).

2.3 Slohové žánry v učebnicích

Zajímá-li nás, jakým způsobem je v současné době pojímána výuka komunikační a slohové výchovy, musíme se zabývat nejen teoretickými východisky, jako tomu bylo v předchozí kapitole, ale také dostupnými materiály, které se využívají při výuce. Pro lepší postihnutí současného způsobu zavádění dvou zmiňovaných slohových žánrů jsem hledala odpovědi v učebnicích, které jsou základním praktickým východiskem ve výuce.

Podle již citovaného autora Hubáčka jsou jazykové učebnice didaktickým materiálem, který vytváří systém postupně se zvyšujících nároků na žáka z hlediska kompozice a stylizace. Uvádí dále, že částečně kladou také navyšující se nároky na inovativní přístupy žáků (Hubáček, 1981, s. 30).

Současní autoři přinášejí trochu odlišný pohled. Ve své publikaci charakterizuje Maňák učebnice jako prostředek k dosažení výchovně vzdělávacích cílů, který vychází z určité vzdělávací koncepce. Učebnice vymezují obsah vzdělávání, předkládají jeho metodické ztvárnění a jsou také důležitým faktorem při plánování výuky (Maňák;

Knecht, 2007, s. 25). Autor také zmiňuje jejich závislost a propojenost s oficiálními školskými dokumenty, které v současné době představuje RVP ZV.

Autorka Tomanová uvádí ve svém příspěvku v publikaci (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 243) vymezení úzkého vztahu učebnice ke kurikulu, v němž přináší další aspekt. Podle ní je učebnice soubor informací, které jsou autory zařazeny do určitých ročníků, stupňů a typů škol, s ohledem na požadavky a standardy vzdělávání.

Nedílnou součástí učebnic jsou také metodické příručky, které obsahují metodické postupy, které dávají učitelům návod, jakým způsobem při výuce postupovat. Ve své publikaci se podstatou metodických příruček zabývá Hubáček.

„Metodické knihy v částech určených ke slohovým lekcím, charakterizují jednotlivé lekce, upozorňují na těžiště práce, na možnosti motivace, přinášejí stručné návrhy některých metodických postupů, uvádějí další jazykový materiál a objasňují některé stylistické jevy.“ (Hubáček, 1981, s. 31-32).

Mimo učebnic můžeme v hodinách slohové výchovy využít také další dostupné učební pomůcky, které nám pomáhají zprostředkovat a znázornit učivo. Vhodnými učebními pomůckami a materiály mohou být obrázky, série obrázků, filmy nebo zvukové nahrávky. Vyzdvihuje zde především čítanky, neboť texty v nich vložené jsou ukázkou kvality, stejně jako ilustrace, kterými jsou doplněné. Při výběru textů by měl učitel reagovat na třídu, osobnosti žáků a jejich zájmy, včetně úrovně znalostí a dovedností.

V České republice bychom našli několik nakladatelství vydávajících pedagogickou literaturu, a proto jsem zvolila ta, jejichž učebnice se v českých školách používají v současné době nejčastěji. Má diplomová práce se zabývá výukou komunikační a slohové výchovy v rámci 1. vzdělávacího období, a proto jsem se zabývala učebnicemi pro 1. – 3. ročník. V následující kapitole uvádím podrobný popis a analýzu jednotlivých cvičení. Zaměřila jsem se na cvičení v učebnicích, která se týkají slohových žánrů dopis a popis pracovního postupu, jichž se týká samotný výzkum v praktické části. Analyzovala jsem, jakým způsobem jsou cvičení strukturována, zda nutí žáky myslet a podněcují je k samostatnému poznávání v duchu konstruktivismu. Abych získala komplexní pohled na jednotlivá cvičení, využila jsem také metodických příruček, které mi výrazně pomohly k pochopení a orientaci v jednotlivých cvičeních a úkolech pro žáky. Fotografie vybraných cvičení a slohových úkolů, která považuji za

podnětná, příkládám v části s přílohami. Podrobněji jsem zkoumala zpracování výše uvedeného v učebnicích z nakladatelství:

- a) Nová škola Brno – Nová řada
- b) SPN - Pedagogické nakladatelství
- c) Fraus.

V prvním ročníku se žáci výhradně seznamují s psanou formou jazyka, učí se číst a užívat jazyka v mluvené podobě, které tvoří základ výuky vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Učivo komunikační a slohové výchovy, jež by sloužilo pro potřeby mého výzkumu, se v učebnicích 1. ročníku neobjevuje. Slohové úkoly týkající se zkoumaných slohových žánrů žáci plní až od druhého ročníku. Každé nakladatelství volí odlišný způsob a také načasování do výuky.

2.3.1 Nová škola Brno – Nová řada

V učebnicích nakladatelství Nová škola Brno – NOVÁ ŘADA se žáci 2. a 3. ročníku seznamují pouze se slohovým žánrem dopis. K učebnicím bohužel nejsou vydávány metodické příručky, jako doplňkový učební materiál můžeme využít dvoudílný pracovní sešit. Nejprve jsem se zabývala učebnicí z 2. ročníku, v níž se žáci s tímto slohovým žánrem seznamují. Náplň učiva se týká formálních náležitostí dopisu: oslovení, obsah, pozdrav, podpis a adresa. Pokud bychom žákům předložili na konci školní docházky ve 2. ročníku dopis, měli by všechny části umět rozeznat a pojmenovat. Dalším výstupem je dovednost napsat adresu a připojit k ní krátký pozdrav. Následující kapitola se zabývá podrobným popisem jednotlivých cvičení. Pro úplnou představu jsem do příloh zařadila ofoceně stránky učebnice a vybraných cvičení, která považuji za inspirativní.

2. ročník

Učebnice zařazují slohové učivo týkající se žánru dopis již od 2. ročníku. Každá kapitola obsahuje různě zaměřená slohová cvičení. S dopisem se žáci setkávají na konci školního roku, ale v jeho průběhu plní různá průpravná cvičení. Jedno z prvních cvičení, které je uvedeno v učebnici na straně 9, zařadili autoři na začátek učebnice, kde se žáci učí pozdrav. Cvičení vychází z úryvku z knihy Václava Čtvrťky, kde se Křemílek a Vochomůrka učí základům slušného chování, tedy oslovení a pozdravu. Žáci si přečtou úryvek a mají odpovědět na otázku. *Kdo se zachoval správně? Kdo špatně? Proč?* Toto cvičení nutí žáky číst s porozuměním, což prokážou v odpovědích

na otázky, které dávají žákům prostor a vyzývají je k diskuzi. Obsah cvičení se omezuje na mluvený projev a komunikaci, proto se nabízí otázka, zda by nebylo vhodné na cvičení navázat také oslovením a pozdravem v projevu psaném, jehož znalost by žáci využili v dalších slohových cvičeních. V rámci učiva o slohovém žánru dopis se na konci učebnice žáci zabývají právě formálním rozdělením dopisu na čtyři části a tj. oslovení, obsah, pozdrav a podpis.

Učebnice respektují moderní trendy v komunikaci, a proto se zde žáci seznamují také se slohovým žánrem SMS, který navazuje na cvičení týkající se slohového žánru vzkaz. Toto cvičení najdeme v učebnici na straně 84. Žáci si přečtou vzkaz a odpovídají na otázky. Druhá otázka žákům opět dává velký prostor k vyjádření vlastních myšlenek a nápadů, neboť mají říct, jak by měl vzkaz vypadat, a co by měl obsahovat. Při dobře vedené diskuzi se žáci mohou dohodnout na zajímavých poznatcích a sami přinést řešení na otázku, která jim pak učitel pouze upevní sdělením, jež nalezneme v rámečku pod cvičením, v níž se zdůrazňuje nutnost jasnosti a stručnosti vzkazu a textové zprávy. Následující cvičení mají žáci možnost prokázat nově nabyté znalosti opravou nesprávně napsaného textu. V rámci úkolů a otázek mají také uvést, zda píše vzkazy na papír, nebo jiným způsobem, a říci, komu píše vzkazy nejčastěji, což žákům umožňuje sdílet vlastní zkušenosti. Třetí cvičení je zaměřené prakticky, neboť žáci mají vytvořit vlastní vzkaz, ve kterém oznamují rodičům, že šli s kamarády ven.

V posledním slohovém cvičení, které předchází samotnému žánru dopis, se žáci zabývají adresou na straně 102 (viz Obrázek 1). Cvičení můžeme opět považovat za přípravu pro slohový žánr dopis, neboť adresa je jeho nedílnou součástí. Pro žáky jsou zde připravena čtyři cvičení, která mají za cíl seznámit je s tím, jakým způsobem adresa vypadá a co by v ní nemělo chybět. V prvním cvičení žáci porovnávají dvě adresy, z nichž jedna není napsaná správným způsobem.

Toto cvičení prokazuje prvky konstruktivismu, neboť aktivita má silně evokační charakter. Žákům je předložen problém, jehož řešení se promítá do následujících aktivit. Žáci mají za úkol poznat, který dopis nedošel, a své tvrzení poté zdůvodnit. Tím máme také možnost zjistit, jaké jsou jejich dosavadní zkušenosti a znalosti o adrese. Zároveň žáky motivuje k další práci. Ve žlutém rámečku pod cvičením najdeme shrnutí toho, co by žáci měli o adrese znát. Jsou zde vypsány veškeré důležité informace, které musí adresa obsahovat. Třetí cvičení žákům umožní vyzkoušet si napsat adresu svojí, babičky a spolužáka, kterou mají napsat na obálku, což mu dodává praktický charakter.

V posledním cvičení pak už jen učitel zjišťuje, zda si z hodiny žáci odnesou podstatné znalosti.

Na konci učebnice se žáci seznamují se slohovým žánrem dopis na straně 105, konkrétně tedy s jeho formálním rozdělením na jednotlivé části- oslovení, obsah, pozdrav a podpis. Učebnice jim tento poznatek předkládá jako fakt. Při výuce vedené konstruktivisticky bychom měli věnovat více času objevování pravdy samotnými žáky. V následujícím cvičení pak ověřujeme, zda jsou žáci schopni rozdělit předem připravený text k příslušným částem, který následně přepisují do správné podoby. Za vedlejší cíl tohoto cvičení bychom mohli považovat nácvik psaní. Třetí cvičení je z mého pohledu zadané poněkud nejasně. Žáci si mají z příslušné nabídky vybrat, zda napíší dopis a) kamarádovi; b) babičce; c) paní učitelce. V učebnici přímo není určeno, zda mají dopis také psát, ačkoliv z logického předpokladu by to tak mělo být. Bohužel se učitel v případě nejistoty nemůže opřít o metodickou příručku.

V posledním cvičení si žáci mají za úkol přečíst předem natištěný dopis a rozpoznat, odkud jej odesílatel píše, a z toho důvodu se jedná spíše o cvičení, které klade nároky na čtení s porozuměním. Oproti předchozím cvičením, zde není příliš mnoho úkolů a otázek, které by žákům dávaly prostor pro jejich vlastní myšlenky a názory. V žádném ze cvičení žáci nevyužívají svých předchozích zkušeností, což je pro konstruktivismus stěžejní. Nepracují zde s tím, pokud už někdy s dopisem přišli do styku, nebo jej dokonce sami vytvářeli. Na rozdíl od předchozích cvičení jim nejsou kladeny otevřené otázky, které každého žáka podněcují k zamyšlení se nad vlastní odpovědí.

Ve 2. díle pracovního sešitu najdeme na straně 35 čtyři cvičení, zabývající se slohovým žánrem dopis. Tři z nich upevňují dovednost psát příjmení, názvy měst a ulic. V posledním z nich najdeme obrázek pohlednice, na které chybí adresa a oslovení (viz Obrázek 2). Podle mého názoru by se mohlo jednat o vhodnou evokační aktivitu, podobně jako to bylo u cvičení z učebnice na straně 102 (viz Obrázek 1). Zajímavou aktivitu s názvem: *Manipulační činnost* mají žáci připravenou v příloze (viz Obrázek 3), kde najdou dvě předtištěné prázdné pohlednice. Nejprve obě pohlednice vystříhnou, a poté napíší jednu kamarádovi, a druhou mamince. Na první pohlednici najdeme vždy pod každou kolonkou v adrese, údaj jaký tam mají psát (oslovení; adresa; ulice, číslo domu; obec; PSČ). Oceňuji, že tato úloha graduje a vede žáky k samostatnému napsání adresy a pohlednice, což je v rámci 2. ročníku výstupem pro slohový žánr dopis.

3. ročník

Ve 3. ročníku na žáky čekají pouze slohová cvičení, která autoři pojali jako opakování toho, co se žáci o slohovém žánru dopise naučili v předchozím ročníku, neboť veškeré informace, s nimiž žáci pracují, by již měli znát. Cvičení jim žádné nové znalosti nepřináší, pouze prohlubuje ty dosavadní. V kapitole v učebnici na straně 79 zabývající se svátky a obyčeji si žáci předtím, než mají napsat velikonoční přání, připomenou, jaké důležité údaje nesmí zapomenout napsat v adrese.

Téměř samotný závěr knihy se na straně 110 věnuje slohovému cvičení, kde opět najdeme cvičení týkající se adresy a krátkého pozdravu. Na úvod žáci pracují s krátkým úryvkem z knihy *Domov pro mrtvé*, jenž můžeme považovat za evokační aktivitu, neboť motivuje žáky k další práci. Bohužel se však s úryvkem dále pracuje jen v rámci úkolů, které zjišťují spíše, jak pozorně žáci text četli a vnímali. Úkoly, které k textu přísluší, se spíše než komunikační a slohové výchovy týkají rozvoje čtení s porozuměním. Vypravěčka úryvku popisuje celý proces psaní a odesílání pozdravu kamarádce. Žáci tak získávají informaci, co vše je pro odeslání pozdravu nutné udělat, což však pro ně, vzhledem ke znalostem, kterým jsou vybaveni z druhého ročníku, nejsou nové informace. V následujícím cvičení najdeme rámeček s vykřičníkem, který shrnuje, že dopis musí obsahovat určité části, což opět není pro žáka nic neznámého. Následují tři cvičení, v nichž mají žáci nejprve napsat krátký pozdrav. V zadání nenajdeme bližší specifikaci-jako např. komu mají dopis psát atd. Domnívám se, že v návaznosti na předchozí evokační aktivitu s úryvkem textu, by žáci mohli psát odpověď na pozdrav, který vypravěčka poslala své kamarádce. V dalším s cvičení, které se velmi podobá zadání z 2. ročníku, píše svojí adresu, a poté adresu spolužáka, nebo spolužačky. Porovnáme-li jednotlivá cvičení s těmi v učebnici pro 2. ročník, zjistíme, že cvičení jsou na hodně podobném principu (napsat adresu, připojit krátký pozdrav atd.). Z mého pohledu zde chybí určitý progres a gradace v jednotlivých úlohách, které na žáky postupně zvyšují nároky a neopakují jen to naučené a známé.

2.3.2 SPN - Státní pedagogické nakladatelství

Státní pedagogické nakladatelství zařadilo do svých učebnic nejen dopis, ale také popis pracovního postupu. Nakladatelství vydává ke každé učebnici metodickou příručku a pracovní sešit, v němž se však žádné slohové úkoly neobjevují. Ve druhém ročníku se v učebnici objevuje pouze dopis. Slohové úkoly se zaměřují na náležitosti správně napsaného dopisu, jako je podpis a adresa. Během následujícího ročníku se

věnují popisu pracovního postupu. Žáci by měli vědět, jaké důležité informace se u popisu pracovního postupu musí objevit a jakým způsobem text členíme. Měli by také umět vytvořit pracovní postup k jednoduchým kuchařským úkonům.

2. ročník

Žáci 2. ročníku vzdělávání podle těchto učebnic by měli umět napsat adresu, oslovení a podpis. Dopisem se žáci zabývají ve druhém ročníku, a to poměrně intenzivně, neboť jsou mu v učebnici věnovány tři celé strany, konkrétně strany 109 – 111. Nejprve mají žáci za úkol přečíst text a poté plní dva úkoly, které se týkají formální stránky dopisu, konkrétně podpisu. Úskalí textu spatřuji v jeho formě, jelikož dopis je napsán formou básně. Metodická příručka navrhuje učitelům několik doplňujících otázek, které se však týkají pouze čtení s porozuměním. Učitel, který pracuje s touto učebnicí, by si měl dát pozor, aby si žák neodnesl z hodiny poznatek, že dopis se píše formou básně. V dalším cvičení, které je opět zaměřeno na rozvoj čtení s porozuměním, žáci porovnávají text s obrázky, které následně popisují. Následující stránka 110 se plně věnuje psaní adresy a to včetně všech jejích formálních náležitostí. Opisováním předtištěné adresy si podle metodické příručky žáci cvičí nejen způsob, jakým napsat správnou formu adresy, ale také napojování méně častých písmenem. Za domácí úkol si žáci mají přinést prázdnou obálku, na kterou budou psát vlastní adresu svého bydliště.

Na poslední stránce 111 se žáci věnují oslovení. Žáci odpovídají na otázky, zkouší vymyslet oslovení pro různé osoby (maminka, paní učitelka, kamarádka...). Najdeme zde jeden úkol týkající se vyjmenovaných slov. Poslední úkoly se týkají psaní adresy, kdy mají žáci odpovídat na otázky. Závěrečné cvičení, ve kterém mají žáci za úkol napsat dopis, metodická příručka navrhuje využít cvičení jako domácí úkol. Ke cvičení se však váže několik otázek, které jsou uvedené v metodické příručce, zjišťující a upevňující nově získané znalosti žáků a podněcující žáky k diskuzi. Zadáme-li cvičení za domácí úkol, informace z metodické příručky jsou pro rodiče utajeny, což je jedno z úskalí konstruktivismu. Rodiče mohou doma žákům sdělit poznatky okamžitě, aniž by brali v potaz jejich dosavadní zkušenosti a prekoncepty.

Poprvé zde učebnice rozlišuje také termín dopis a pohled. V průběhu celého metodického celku se nabízí otázka, zda tato učebnice žákům dobře předkládá

terminologické označení jednotlivých slohových žánrů. Operuje zde s označením dopis, avšak jak si můžeme všimnout na obrázku v učebnici, je pohled.

V rámci všech cvičení se v učebnici objevuje dvakrát zadání, které žákům udává text opsat. Jak již bylo zmíněno, první opis metodická příručka zdůvodňuje, avšak druhý nikoliv. Vzhledem k tomu, že žáci dostali za domácí úkol přinést si obálku, na kterou napsali adresu, mohli by se pokusit vytvořit vlastní dopis a znovu neopisovat již vytvořený text.

Poslední cvičení na straně 111 je odděleno tlustou čarou s nadpisem: *Co jsme se naučili*. V této části najdeme cvičení doplněné s připojeným obrázkem krokodýla. Zadání zní: *První dopis v této kapitole byl od krokodýla. Dokážeš krokodýla popsat?* Uvedené cvičení dle mého názoru postrádá jakoukoliv návaznost na všechny předchozí slohové úkoly, a už vůbec se nezabývá opakováním, jak bychom se podle nadpisu mohli domnívat. Slohový úkol se spíše vztahuje k popisu zvířete a s dopisem nemá nic společného.

3. ročník

Ve třetím ročníku se žáci velmi podrobně zabývají popisem pracovního postupu. Slohový útvar je uveden textem ze strany 36 (viz Obrázek 4), na který navazují úkoly na straně 37 – 38, ale žáci sami zatím nic netvoří. Jejich úkolem je ke každé části textu přiřadit nadpis *Jak postupujeme při přípravě bramboráku?* nebo *Co na přípravu bramboráku potřebujeme?* Metodická příručka (viz Obrázek 5) uvádí, že cvičení postavené na shrnutí odstavce do jedné věty, rozvíjí funkční gramotnost. Žáci poté na straně 37 (viz Obrázek 6) vybírají suroviny, které jsou potřeba k přípravě bramboráku, a které naopak ne. Následně vypisují slova, která nám říkají, co máme při přípravě dělat. Za domácí úkol příručka (viz Obrázek 7) navrhuje sepsání libovolného kuchařského předpisu, který mají následně porovnat s ostatními spolužáky. Čtvrté cvičení žákům představuje báseň o bramboráku, a úkoly se komunikační a slohové výchovy netýkají.

Na straně 38 v učebnici (viz Obrázek 8) se žáci opět setkávají s plněním slohových úkolů. Žáci řadí přeházené věty předpisu na bramborový salát, ze kterého opět vypisují suroviny a slova, která nám říkají, co máme dělat a určit, co důležitého v předpisu chybí. Jelikož se toto cvičení opakuje z předchozí stránky, myslím, že by bylo vhodné, aby nějakým způsobem gradovalo a posouvalo žáky dál. Učebnice spolu

s metodickou příručkou (viz Obrázek 9) udává za domácí úkol napsat postup přípravy bramborového salátu. Opět zde narážíme na opakující se typ cvičení. Poslední cvičení má podle mého názoru velmi zajímavý koncept. Zadáni zní: ***Dokážete poradit spolužákům? Jak se vaří čaj? Jak si můžeme uvařit nebo usmažit vajíčka?***

Problém spatřuji v činnostech, které žák musí popisovat. Nabízí se zde otázka, kolik žáků 3. ročníku již někdy vařilo čaj, nebo připravovalo smažená vajíčka, a zda by nebylo vhodnější zařadit spíše činnosti, které jsou dětem blízké, a s nimiž mají nějakou zkušenost. Jak se uvádí v metodické příručce, při cvičení lze využít formu skupinové práce, prezentace nebo mluvního cvičení. Je však potřeba vyzdvihnout způsob, jakým je celá kapitola propojena v tematický celek.

2.3.3 Nakladatelství Fraus

Nakladatelství Fraus se od ostatních odlišuje především zařazením obou slohových žánrů do 2. i 3. ročníku. Kapitoly jsou propojené jedním tématem a text vybraného slohového žánru většinou hraje zásadní roli, neboť uvádí do tématu celé lekce. K učebnicím jsou zpracovány velmi podrobné metodické příručky, které jsou pro učitele kvalitním vodítkem pro práci s učebnicí. Celou řadu doplňují pracovní sešity, v nichž učivo primárně zaměřuje na procvičování jazykového učiva, a slohové úkoly se objevují v malé míře.

2. ročník

Učebnice nakladatelství Fraus nejprve žáky seznamuje s popisem pracovního postupu. Učivo zařazuje do období Vánoc a je s tímto časem tematicky propojené, neboť název kapitoly zní: *Vánoční těšení*. V metodické příručce na straně 55 (viz Obrázek 10) najdeme podrobný popis kapitoly včetně vybraného okruhu RVP ZV, cíle, motivace, pomůcek, mezipředmětových vztahů a doporučené didaktické hry. Obsahuje také řešení cvičení včetně metodických poznámek. Úvodem kapitoly se žáci na straně 48 (viz Obrázek 11) seznamují s návodem na přípravu švestek v čokoládě. Metodická příručka (viz Obrázek 10) uvádí možnost využití tohoto textu v pracovních činnostech v rámci mezipředmětových vztahů. Následuje 12 rozdílných cvičení týkající se vždy výhradně textu, avšak se zaměřením na upevňování učiva z různých rovin českého jazyka a rozvoj odlišných klíčových kompetencí. Žáci mají za úkol např. vyhledávat nejkratší a nejdelší slova, nebo hledat nadřazená slova.

Cvičení číslo 5 na straně 49 (viz Obrázek 12) vybízí žáky k pokusu o výrobu švestek v čokoládě. V případě, že se třídě nenaskytne příležitost výrobu realizovat, mají si žáci postup přípravy pouze představit. Cvičení vnímám to jako průpravu na popis pracovního postupu, ačkoliv prozatím se pokouší vytvořit jej vlastními slovy. Následující cvičení má podobný charakter a cíl. Rozvíjí se zde kompetence k řešení problému, neboť žáci mají říci ostatním, jak by si poradili, když nebudou mít loupané mandle. Metodická příručka (viz Obrázek 13) uvádí, že se jedná o přípravu na popis pracovního postupu. Devátá úloha žákům ukládá přepsat věty vedle obrázků do rozkazovacího způsobu. Cvičení se zaměřuje na upevnění učiva o tvarech sloves, ale žáky nutí přemýšlet nad důležitostí slovesa, nebo jeho tvaru ve větě, zde konkrétně v receptu. Další cvičení: *Kterými větami vedle fotografií můžeme odpovědět na otázku začínající slovem kde? Řekni celé tázací věty, např. Kde rozpustíme čokoládu?* pomáhá žákům uvědomit si, jakou roli hraje přesný popis činnosti obsahující veškeré důležité informace. Obě cvičení jistě bude v žácích vyvolávat touhu po diskuzi a zvolíme-li vhodné otázky, dáme jim prostor o tématu přemýšlet do větší hloubky.

Ke konci roku se žáci v učebnici na straně 82 (viz Obrázek 14) seznamují se slohovým žánrem dopisem, který je zařazen do tematického celku nazvaného: *Co přišlo jarní poštou*. I při práci s touto kapitolou může učitel využít pomoci metodické příručky (viz Obrázek 15), v níž najdeme podrobný popis kapitol, vybraný okruh RVP ZV, cíl, motivaci, pomůcky, mezipředmětové vztahy a doporučené didaktické hry. Slohová cvičení jsou zařazena spíše okrajově např. formou doplňovacího cvičení, v němž mají žáci odpovědět na otázky *Kde je u vás nejbližší poštovní schránka? Kde najdete poštovní schránku vždycky?* Žáci 2. ročníku si tedy odnesou především znalosti ohledně adresy. Úvodní text na straně 82 (viz Obrázek 14), který připomíná pečlivě napsaný dopis, se nabízí jako motivační prvek otevírající téma jaro a komunikace na dálku prostřednictvím dopisů nebo pohlednic. Podle metodické příručky můžeme volit z několika způsobů, jak s textem dále pracovat, avšak musíme respektovat úroveň a zájmy žáků. Následující cvičení pracují s textem, ale týkají se spíše jevů pravopisných. V kapitole najdeme ještě jedno slohové cvičení na straně 85 (viz Obrázek 16) na němž si žáci mohou prohlédnout natištěnou pohlednicí s přáním k svátku, aby pak následně vytvořili vlastní přání.

3. ročník

V tomto ročníku najdeme v učebnicích nakladatelství Fraus slohové učivo týkající se obou žánrů. Nejprve se žáci zabývají dopisem na stranách 72 – 74. Výchozím textem na straně 72 (viz Obrázek 17) je pro ně dopis napsaný vzorovým psacím písmem, na který navazuje několik úkolů nejen procvičující komunikační a slohovou výchovu, ale také gramatické jevy (viz Obrázek 19). V metodické příručce na straně 63 se píše, že: *text je možné využít k zopakování a rozšíření vědomostí o dopisu.* (Babušová; Kosová, 2009, s. 63). Žáci by si měli upevnit již získané znalosti a přidat nové jako např. adresát, odesílatel, různé možnosti oslovení, podpis nebo význam data u dopisu. Žákům jsou na straně 73 a 74 předkládány výzvy a úkoly, které pomáhají žákům dostat se do větší hloubky, především skrze doplňující úkoly *Kde zjistíte odpovídající hodnotu známky?* (viz Obrázek 20). Úkol přiměje žáky, aby se zamysleli nad tím, jakým způsobem informaci zjistí, pokud ji zapomenou, což může být v některých případech cennější, než memorování údajů.

Další úkol na stejné stránce nutí žáky zamýšlet se nad různými formami neformální psané komunikace. *Vysvětlete, jaký je rozdíl mezi dopisem, pohlednicí a korespondenčním lístkem. Co mají společného?* Věřím, že taková otázka vyvolá ve třídě diskuzi, a proto podle metodické příručky se můžeme zaměřit také na formy novodobé komunikace (email, SMS, fax). Poslední otázka *Vysvětlete význam slova korespondence.* navazuje na předchozí úkol. Žáky v něm seznamujeme s významem tohoto slova. Zbývající úkoly týkající se dopisu jsou spíše na prohloubení znalostí, které žáci získali ve druhém ročníku především v souvislosti s psaním adresy. V závěru žáci píší dopis kamarádovi (kamarádce). Slohový úkol najdeme také v pracovním sešitě (viz Obrázek 21). Žáci vyplňují adresu do předtištěného obrázku dopisu. Údaje (oslovení, ulice, město atd.) volí z nabídky, píší adresu odesílatele (vlastní) a kreslí známku.

S popisem pracovního postupu se žáci seznamují v kapitole s názvem: *Přírodní*, která je uvedena textem na straně 140, popisující postup přípravy táboráku. Jsem toho názoru, že pouze omezený počet žáků se někdy s takovou činností setkal. Patrně se jedná o žáky, kteří navštěvují skautské nebo turistické oddíly a jezdí na tábory. Metodická příručka nabízí na straně 109 další možné činnosti, jež můžeme v souvislosti s tématem kapitoly využít v pracovních činnostech, případně pro výuku samotného slohového žánru popis pracovního postupu. Jedná se výhradně o činnosti spojené

s tábořením jako např. stavba stanu, nebo výroba stanového kolíku, které ovšem nemají příliš mnoho společného se zkušenostmi žáků 3. ročníku. Většina úkolů se zaměřuje na procvičení gramatických a syntaktických jevů. V prvním slohovém úkolu žáci nejprve píší osnovu textu z úvodu kapitoly. V následujícím cvičení na straně 141 nejprve žáci doplňují chybějící i, í/y, ý. Věty v textu, který popisuje přípravu indiánského chleba poté, převádějí do oznamovacího způsobu, a poté do minulého času. V celé kapitole se objevují pouze dva slohové úkoly vztahující se k popisu pracovního postupu, jelikož je zaměřena spíše na slohový útvar vyprávění.

2.3.4 Shrnutí analýzy učebnic

Důvod, proč jsem do teoretické části diplomové práce zařadila analýzu učebnic, vychází z předpokladu získání komplexní představy o současném pojetí zavádění učiva. Slohové úkoly se pak staly inspirací a podklady pro vlastní výzkumnou část. Vybrala jsem tři nakladatelství, jejichž učebnice jsou v českých školách nejčastěji používány: Nová škola Brno, Státní pedagogické nakladatelství a Fraus, a zkoumala jsem učebnice 2. a 3. ročníku, v nichž jsem se zaměřila na slohová cvičení týkající se slohových žánrů dopis – popis pracovního postupu, jež mají souvislost s praktickou částí diplomové práce. Pokud byly dostupné, nahlédla jsem i do metodických příruček a pracovních sešitů.

Nakladatelství Nová škola Brno představuje žákům ve svých učebnicích Nové řady, na rozdíl od zbylých dvou, pouze slohový žánr dopis. Žáci se s ním zabývají v obou ročnících. Slohové úkoly se zaměřují na formální náležitosti dopisu, se kterými se žáci seznamují již ve 2. ročníku, kde se také učí psát adresu. Další ročník jim žádné nové poznatky a znalosti nepřináší, pouze upevňuje doposud získané. Myslím si, že tato učebnice, co se týče učiva o slohovém žánru dopisu, neklade před žáky dostatečné výzvy, nezvyšuje nároky a chybí v ní problémové úlohy. K učebnici je vydáván také pracovní sešit, v němž se však slohové úkoly objevují minimálně a bohužel není k dispozici metodická příručka. Autor Pařízek (2000) ve své publikaci vysvětluje, že velká část učebnic je zpracována a postupuje metodou sdělování poznatků, jelikož se jedná o nejúspornější cestu, což nutí učitele, aby poznatky sděloval. Tím se myšlenkové dovednosti zužují a odsouvají na okraj. Autor také doslova píše, že „...*Učitelé se spolu s autory učebnic ocitají před dilematem: mají volit cestu sdělování, pochopení a reprodukce výsledků poznávání, což je cesta úsporná umožňující při poznatkových cílech zvládnout a vyzkoušet mnoho učiva, nebo se mají použít cestou řešení problémů*

a čelit jinak nesmyslné obavě z toho, že „nestačí probrat látku“, kde ztrácejí postavení vědouceho a stávají se jedním z řešitelů a kde je velmi nesnadné výkon hodnotit.“ (Pařízek, 2000, s. 33).

Na druhou stranu, by se učitel neměl jen striktně držet učebnice a toho, co obsahuje. Jak uvádí autor Obst v již citované publikaci (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 355), učitel by měl dotvářet kurikulum především na základě nových poznatků, orientuje-li se v přínosech vědeckého bádání. Dalším důležitým faktorem, který ovlivňuje kvalitu výuky, jsou podle něj učitelovy znalosti z didaktiky oboru. V neposlední řadě by měl sledovat a zabývat se skutečnými potřebami žáků a respektovat jejich zájmy. Učebnice i vzdělávací kurikulum jsou pouze obecným stanoviskem, které nebere v úvahu konkrétní situaci ve třídě, a je tedy věcí učitelovy profesní etiky, aby tyto dokumenty porovnával s potřebami a dosavadními znalostmi žáků.

V učebnicích 2. ročníku vydané Státním pedagogickým nakladatelstvím bychom našli slohové úkoly vztahující se ke slohovému žánru dopis. Učivo, které se týká slohového žánru popis pracovního postupu, najdeme ve 3. ročníku. Ačkoliv by se na pohled zdálo, že slohovému žánru se učebnice věnuje intenzivně, analýza a rozbor jednotlivých cvičení, slohových úkolů ukazuje, že ne všechny se týkají výhradně komunikační a slohové výchovy. Práce s úvodním textem, je zaměřena na rozvoj schopnosti číst s porozuměním. Jsem toho názoru, že text nebyl vhodně zvolen, jelikož se jedná o báseň, která má představovat *dopis od krokodýla*. Převzatý text autoři označují jako dopis, ačkoliv zde chybí oslovení.

K závěru básně je připojen rozstříhaný podpis krokodýla, za pomoci kterého mají žáci odhalit autora dopisu. Považuji tento úkol za velmi jednoduchý, který na žáky neklade téměř žádné nároky. V odborné literatuře se sice píše, že nároky na žáky by se v učebnicích měly postupně zvyšovat, ale nemyslím si, že to v praxi znamená nastavit počáteční obtížnost neúměrně nízkou oproti tomu, čeho jsou žáci schopni. V různých učebnicích najdeme velmi často v úvodu kapitoly text, který ji otevírá, představuje žákům správnou podobu probíraného slohového žánru. Text má nejen motivační funkci, ale stává se také východiskem pro další práci. Mohli bychom se proto domnívat, že úvodní text bude tvořit rámec celé kapitoly. Text žákům představuje dopis ve formě básně, a ještě navíc bez oslovení. Tyto skutečnosti nejsou pro vybraný slohový žánr typické, a proto ve cvičení spatřuji problém. Domnívám se, že navzdory nevhodnosti

výběru textu v souvislosti s názvem kapitoly *Píšeme dopis*, se jedná o text pro žáky zajímavý, který jistě upoutá jejich pozornost. Autoři učebnice s ním ale dále nepracují. Myslím si, že text by se dal jistě využít i dalších slohových cvičení.

Jak jsem se již zmínila, následující slohové úkoly postrádají jakoukoliv návaznost na úvodní text. Je možné, že autoři zvolili v dalších cvičení vymyšlená jména nesouvisející s úvodním textem právě proto, aby nespojovali možnost psát dopisy a přijímat je s postavou zvířete. V učebnici se dále objevuje několik různých cvičení, která prověřují nově nabyté znalosti žáků týkající se adresy a dalších formálních náležitostí dopisu tj. podpis a oslovení.

Ve 3. ročníku se žáci setkávají s popisem pracovního postupu. Na rozdíl od předchozího ročníku, je kapitola tematicky propojená a přináší mnoho problémových cvičení, která postupně gradují.

Velmi podrobně jsou slohová cvičení pro žánry dopis a popis pracovního postupu zpracovány v učebnicích nakladatelství Fraus. Pouze v učebnicích tohoto nakladatelství se objevují oba slohové žánry, k nimž se následně vztahuje také výrazně větší počet cvičení. Úkoly se týkají vždy jednoho konkrétního textu, který zároveň otevírá určité téma. Jako příklad nám poslouží učebnice pro 2. ročník, která zařazuje popis pracovního postupu do období nadcházejících Vánoc a jako úvodní text využívá recept na vánoční cukroví. Navazující úkoly se však nevztahují pouze k učivu komunikační a slohové výchovy. U některých se objevuje procvičování gramatických jevů nebo učiva ze syntaxe. K učebnicím jsou vydávány metodické příručky, v nichž ke každé kapitole najdeme její podrobný popis včetně vybraného okruhu RVP ZV a cíle jednotlivých tematických okruhů. Příručka dále uvádí možnosti motivace, jaké pomůcky budeme pro výuku potřebovat, ukazuje příklady zařazení učiva do dalších předmětů a uvádí doporučené didaktické hry. Obsahuje také řešení cvičení z učebnice a pracovních sešitů včetně metodických poznámek.

Je důležité si uvědomit, že učebnice by měla být pro učitele spolehlivým opěrným materiálem, avšak nelze předpokládat, že ve spolupráci s metodickou příručkou zaručí splnění výukového cíle. Ty by podle autorky Staudkové (2007, s. 51, in Maňák; Knecht, 2007, s. 51) měly učitele především seznámit s obecným pojetím učebnice, včetně nabídky inovativních metod a přístupů, vhodných pro konkrétní cvičení. V neposlední řadě se jedná o zásobárnu různorodě využitelných textů ve formě

básniček, říkadel, doplňovacích cvičení včetně správných výsledků a řešení, jež mají být učiteli nápomocné ve výukovém procesu.

Překvapilo mne, že v rámci slohových úkolů týkajících se popisu pracovního postupu, se žáci setkávají pouze s textem ve formě receptu, přestože popis pracovního postupu se neomezuje pouze na kuchařský předpis. Jsem přesvědčená o tom, že za svůj život přišli do styku také s jinými typy popisu pracovního postupu např. návodem při pracovních činnostech. Podle mého názoru je mnohem pravděpodobnější, že žáci někdy v životě skládali čepici z papíru, než aby připravovali bramborový salát (jako v učebnici SPN). Když už se rozhodneme využít receptu jako výchozího textu pro výuku popisu pracovního postupu, mělo by se jednat o postup jednoduchý a jasný, jako to můžeme vidět v učebnicích nakladatelství Fraus, v níž žáci pracují s návodem na přípravu vánočního cukroví.

Díky analýze učebnic jsem měla možnost vytvořit si lepší představu o tom, jakým způsobem je dnes pojímána výuka vybraných slohových žánrů. Dle mého názoru se v učebnicích objevují cvičení, která se neřídí pravidly a principy konstruktivismu, jimiž se detailněji zabývám v následující kapitole. Nejčastěji se jedná o úkoly, které nerespektují a nevyužívají doposud získané zkušenosti žáka. Na druhou stranu, jak již bylo několikrát řečeno, konstruktivistické pojetí výuky je u nás stále velmi nové téma, a většina učebnic byla vydávána předtím, než se začalo objevovat ve výuce. Nakladatelství Fraus nyní připravuje reedici učebnic pro 2. ročník. Jak uvádí autorka Koldová, učitel si musí především stanovit cíl hodiny, promyslet vhodné metody, postupy a formy práce. Měl by také zvážit adekvátnost využití didaktických pomůcek. (1990, s. 70-71, in Brabcová, 1990, s. 70-71). Nemůžeme od učebnic očekávat, že nám poskytnou přesný návod toho, jak bychom měli konkrétní téma vyučovat. Záleží tedy hodně na osobnosti učitele a jeho individuálním přístupu, jakým způsobem využije dostupné výukové materiály, aby dosáhl vytyčeného cíle vyučovací hodiny.

2.4 Konstruktivistické pojetí výuky

Než se vůbec začneme zabývat možnostmi využití konstruktivismu v hodinách komunikační a slohové výchovy, je potřeba dané problematice porozumět z teoretického hlediska. Následující kapitola se nejprve věnuje vymezení konstruktivismu jako pojmu. Dále se zabývá zásadami konstruktivistického vyučování, které vychází z kritického myšlení. Důležitým prvkem je také program Čtením a psaní ke kritickému myšlení (dále jen RWCT). Najdeme zde také příklady výukových metod,

jež se v tomto výukovém směru hojně využívají. V závěru zmiňují, jakým způsobem je doposud konstruktivistické pojetí využito ve výuce vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

2.4.1 Konstruktivismus a jeho zařazení do edukačního procesu

Tato podkapitola se věnuje vymezení konstruktivismu jako terminologického pojmu a jeho porovnání s tradičním transmisivním přístupem. Konstruktivismus se začal vyvíjet, aby právě tento doposud zažitý pedagogický směr překonal. Autorky Vališová a Kasíková (2007) uvádí tři klíčové znaky transmisivního vyučování.

„Transmisivní vyučování, které vidí poznání jako předávání, vychází z těchto předpokladů: 1. žák neví, 2. učitel ví (je garant pravdy), 3. inteligence je prázdná nádoba.“ (Vališová; Kasíková, 2007, s. 122).

Jedná se o vyučování, které charakterizuje předávání hotových vědomostí žákům, kteří zastávají úlohu pasivních příjemců již předem konkrétně zformulovaných poznatků. Výukové cíle nejsou zaměřené na míru ovládnutí učiva žákem, ale spíše na učební osnovy a vzdělávací obsah. Učitel nejčastěji využívá metodu výkladovou, a proto se aktivita žáků se omezuje na vstřebávání informací zprostředkovaných učitelem.

Pokud chceme porozumět dané problematice, je potřeba si uvědomit, že právě dějiny pedagogiky nám přináší v tomto ohledu důležité svědectví. Spolu s proměnami společnosti, docházelo i proměnám cílů výchovně vzdělávacího procesu. Mění-li se cíl vzdělávání, hledají se i nové způsoby a především metody, jak co nejefektivněji dosáhnout cíle. Musíme tedy pochopit a poznat také teoretický základ problému (Lerner, 1986, s. 13).

Jak píší autoři Kolář a Šikulová (2007), názory na problematiku procesu učení se v průběhu let vyvíjely. Koncepce výuky se měnila spolu s ní v důsledku snahy o zlepšení efektivity vyučovacího procesu a optimalizaci jeho výsledků. (Kolář; Šikulová, 2007, s. 15). V následující tabulce můžeme vidět názorové proměny na vedení vyučovacího procesu, jak je vnímají autoři Čáp a Mareš (2007).

Tabulka 1 Metaforické vyjádření posunu v názorech na školní učení a vyučování

Časové období	Pojetí učení	Pojetí žáka	Pojetí učitele	Typické vyučovací metody
1900-1950	učení je zpevňování reakcí	žák je příjemcem odměn a trestů	učitel je distributorem odměn a trestů	<ul style="list-style-type: none"> ▪ série otázek a odpovědí zaměřených na výklad učiva ▪ doplňování pracovních listů ▪ nácvik dovedností a praktické procvičování
1960-1970	učení je získávání znalostí	žák je procesor zpracovávající informace	učitel je žakovým průvodcem na cestě poznávání	<ul style="list-style-type: none"> ▪ výklad ▪ vysvětlování ▪ studium učebnic a příruček ▪ audiovizuální technika
1980-1990	učení je konstruování znalostí	žák je aktér hledající význam a smysl toho, čemu se učí	učitel je žakovým průvodcem na cestě poznání	<ul style="list-style-type: none"> ▪ diskuze o problémech ▪ řízené objevování ▪ spoluúčast na stanovení cílů ▪ aktivní participace na řešení učebních úloh

zdroj: (Čáp, Mareš, 2007, s. 404)

Úplným opakem transmisivního přístupu, který žákům zprostředkovává hotové informace a poznatky, je přístup konstruktivistický, jenž se orientuje v první řadě na žáka. Tento neustále se formující směr přenáší proces konstruování poznatků na učící se subjekt. Žák se stává v procesu poznání aktivním činitelem, díky čemuž dochází k hlubšímu porozumění problémů. Autoři Kolář a Šikulová (2007) vnímají vyučování jako dialog a zdůrazňují, že tato koncepce vychází právě z humanistické koncepce školy, pro niž je charakteristický konstruktivistický přístup. Takové pojetí vyučování podporuje autonomii žáka, jeho učební aktivitu, motivaci k učení a zhodnocování zkušeností. Podle nich vyučování prohlubuje a rekonstruuje to, co žáci před vstupem do

vyučovacího procesu znají. Žákovo učení vychází nejen z doposud nabytých znalostí, ale je ovlivněno také životními zkušenostmi a jeho zájmy. (Kolář; Šikulová, 2007, s. 17).

Princip konstrukce poznatků v procesu učení vysvětlují i již zmiňované autorky Vališová a Kasíková (2007), jako představbu naší dosavadní myšlenkové struktury a budujeme vlastní poznání (Vališová; Kasíková, 2007, s. 122). Nově získané poznatky, které vycházejí z žákových dosavadních struktur, by pak měl být schopen využít nejen při výuce, ale také v praxi. Ve své publikaci uvádí význam doposud poznaného autor Pecina (2009) tak, že se „...akceptuje význam vlastních zkušeností, které vyplývají z činnosti a prožitků člověka. Předpokladem je to, že opravdové struktury poznání, chápání smyslu, rozvíjení dynamických systému myšlení se utvářejí především tehdy, když jsou žáci teoreticky i prakticky aktivně činní. Jejich jednání se rozvíjí, pokud samostatně hledají, experimentují a ověřují. Z didaktického hlediska to předpokládá kromě frontální výuky také hry, řešení projektů, práce ve skupinách apod. Škola podporuje činnost žáků a rozvoj jejich kritického myšlení. Učení je chápáno z hlediska celistvé osobnosti v jednotě poznávání i prožívání.“ (Pecina; Zormanová, 2009, s. 15).

V praxi to znamená, že v konstruktivismu pracujeme s prekoncepty, což jsou v podstatě ony myšlenkové struktury, jak uvádí oba zmínění autoři, kterými člověk disponuje. Už před začátkem poznávacího procesu má žák o daném problému nějakou představu, která velmi výrazně ovlivňuje proces učení. Dítě si ji vytváří na základě svých zkušeností a informací, jež v průběhu života postupně získává. Pojem prekoncept vysvětluje autorka Stará (2016) ve své publikaci tímto způsobem:

„Žákovská prekoncepce se vyvíjí s věkem a je základním kamenem pro porozumění dalším informacím, kořenem pro veškeré další učení. Učitelé by měli být schopni prekoncepce zjišťovat (diagnostikovat), analyzovat a na základě analýzy plánovat a realizovat takové výukové postupy, které u žáků vyvolávají uvědomění problému, pocit napětí mezi jejich dosavadní představou a nově předkládanou informací nebo prožívanou zkušeností.“ (Stará, 2016, s. 32).

Podle autora Dvořáčka je právě individuální zkušenost žáků základním východiskem ve vyučovacím procesu pro osvojování nových poznatků a vědomostí. Žák tyto zkušenosti získává buď přímým stykem se skutečností, nebo zprostředkovaně. Zkušenost má také vliv na vztahu žáka k procesu osvojování si nového poznatku. Jejich význam spočívá v prouzení zájmu a vytváření aktivního vztahu nejen k novým

skutečností, ale především také k samotnému vyučovacímu procesu (Dvořáček, 1999, s. 83).

Jiná autorka Hájková (2013) zavádí v souvislosti s prekoncepty termín *pseudopojem*. Žák si na základě vlastních zkušeností a představ vytvoří určité prekoncepty. Nemá upevněnou terminologii a vytváří si vlastní pojmenování jevů tedy *pseudopojem*. Jedná se o neukotvenou informaci v žákovském prekonceptu, o kterou se může učitel, který chce vést výuku konstruktivisticky opřít (Hájková, 2013, s. 10).

Má-li učitel vést své hodiny konstruktivisticky, tedy zůstat v pozadí a být pouhým průvodcem žáků na cestě za poznáním, klademe na něj nárok, co se týče specifického učebního stylu. Musí se proto oprostít od tradičního přístupu, v jehož duchu byl velmi pravděpodobně sám jako žák vzděláván. Vést žáky ke kritickému myšlení a nechat jim prostor pro objevování pravdy, přičemž respektujeme jejich zkušenosti a zážitky, vyžaduje specifický přístup a v hodinách je potřeba využívat konkrétních metod.

V úvodu kapitoly jsem se zmiňovala o programu RWCT, který napomáhá učitelům vzdělávat se a seznamuje je s výukovými metodami. Jedná se o projekt, který se snaží vzdělávat pedagogy, aby v rámci vedení vyučovacího procesu vychovávali samostatně smýšlející jedince. Již zmiňované autorky Vališová a Kasíková (2007) ve své publikaci přináší vymezení hlavních cílů programu. Podle nich, mezi jeho hlavní cíle mj. patří:

- *„Rozvíjet otevřenou dlouhodobou spolupráci mezi pedagogy z různých kulturních prostředí a tím přispívat k volnému toku myšlenek mezi národy.*
- *Posilovat dovednost žáků kriticky myslet, přebírat zodpovědnost za vlastní učení, vytvářet si nezávislé názory, obhajovat je a zároveň brát ohledy na názory druhých.*
- *Vybavit učitele ucelenou obecnou soustavou vyučovacích metod odvozených z teoretických východisek, vhodných pro různé vzdělávací obory.“* (Vališová; Kasíková, 2007, s. 102).

Program představuje metody a formy práce, při nichž se za využití čtení psaní a diskuzí, podněcuje rozvoj žáky, kteří jsou schopni kriticky myslet, analyzovat jevy ve všech ohledech, odhalovat souvislosti a utvářet vlastní postoje a závěry. Kritické myšlení rozvíjí celou osobnost žák, neboť působí na všechny myšlenkové procesy odehrávající se v hlavě žáka. Souvislost mezi kritickým myšlením a konstruktivistickým

pojetím výuky vysvětluje autor Maňák (2003). Podle něj vychází kritické myšlení právě z konstruktivistické koncepce psychologie a pedagogiky, jež staví na samostatném budování poznatků, které respektuje dřívější zkušenosti a osvojené znalosti, na rozdíl od jejich pouhého přebírání (Maňák; Švec, 2003, s. 159)

Autor svou myšlenku rozvádí a přináší další aspekt kritického myšlení, které zohledňuje osobní způsob a cesty vlastních procesů učení. Žákům dáváme prostor pro poznání jejich vlastních individuálních způsobů učení, které mohou reflektovat a na základě těchto poznatků zaujmout stanovisko k jejich zlepšování.

Tento edukační postup nutí žáky promýšlet otázky a problémy více do hloubky, hledět na ně z různých úhlů. Problém zkoumají v širším aspektu a berou v úvahu veškeré souvislosti. Žáci by měli být schopni své vlastní poznatky podrobit kritické analýze a srovnání s tím, co přinášejí ostatní. Rozvíjíme především žákovu přirozenou motivaci po vzdělávání, které nekončí uzavřením školní docházky, schopnost spolupracovat ve skupině, respektovat názory druhých, a především inovativní přístup k řešení problémů. Pro efektivní výuku k duchu kritického myšlení musíme vytvořit přátelskou a otevřenou atmosféru ve třídě, kde se žáci navzájem respektují. Jak již bylo zmíněno, tento způsob vedení výuky, klade určité nároky na učitele, který se stává spíše jakýmsi průvodcem žáků na jejich cestě za poznáním. Systémem dobře zvolených a promyšlených otevřených otázek se je snaží dovést k poznání, přičemž by se měl vyvarovat toho, aby jim vnucoval své stanovisko. Autor Maňák (2003) ve své publikaci přináší také další aspekty učitelových otázek, které vysvětluje takto:

„V průběhu učebního procesu se cílevědomě rozvíjejí kognitivní dovednosti žáků. Jde o dovednosti vnímání a pozorování, zkoumání, zdůvodňování, uspořádávání informací, jejich přenos aj. Důležitou úlohu při rozvíjení kritického myšlení mají učitelovy otázky, které pomáhají vytvářet atmosféru ve třídě, stanoví míru náročnosti pro žáky, kultivují myšlení žáků a jsou též ukazatelem pro hodnocení výkonů.“ (Maňák; Švec, 2003, s. 161).

Základ pro kritické myšlení tvoří třífázový model E – U – R. Jedná se o charakteristický systém kroků, který popisuje komplexní schéma poznávacího procesu. Tento model bere v potaz jednotlivé fáze procesu učení z psychologického hlediska a je vytvořené v souladu s konstruktivistickým pojetím výuky. Pro každou fázi modelu, pro niž definujeme specifické cíle, jsou typické konkrétní činnosti a aktivity, které žák provádí.

Autorka Liptáková porovnává ve své publikaci tradiční pojetí výuky s novým. Podle ní v moderním pojetí má učící se subjekt možnost konfrontace nových zjištění a poznání s předešlými. Mezi jednotlivými poznatky vytváří vztahy, a vytváří hypotézy, které kriticky posuzuje. (Liptáková, 2011, s. 154).

Evokace

Cílem první fáze modelu E – U – R je vzbudit u žáka zájem o téma, které hodláme ve třídě řešit. V úvodu musíme žáky aktivizovat, čímž je motivujeme do dalších fází. Máme příležitost zjistit úroveň jeho dosavadních znalostí, které za svůj život získal. Tato fáze nám odhaluje také žákovské prekoncepty, ze kterých by mě učitel vycházet. Vedle formálních vědomostí, má žák v hlavě různé domněnky a téma v něm vyvolává otázky. Na konci evokační fáze si musíme dobře zformulovat ty, na které chceme znát odpověď.

Uvědomění si významu

Žák porovnává a konfrontuje své dosavadní znalosti a domněnky s novými informacemi, které aktivně vyhledává v textu, filmu, přednášce. Cílem učitele je vytvořit ve třídě prostředí a klima, které bude dostatečně motivující a podnětné, neboť v této fázi je důležité udržet žákovu pozornost a podněcovat ho k další práci.

Reflexe

V této fázi dochází k zamýšlení se nad celým procesem, konkrétně pak nad jeho přínosem pro náš osobnostní rozvoj. Dochází k systematizaci, upevnění nově získaných poznatků a učiva. Žák přetváří své původní představy a prohlubuje své znalosti. Celý vyučovací proces se tím uzavírá, což nám ale může přinést další otázky a nejasnosti, které při procesu vyvstaly, na něž se bude žák snažit získat odpověď při jiné příležitosti. Za cíl poznávacího procesu považujeme u kritického myšlení porozumění problému, jehož můžeme dosáhnout s využitím konkrétních metod.

Ve fázi reflexe žák zhodnocuje proběhlý proces učení, vyvozuje důsledky a závěry. Jak jsem se již zmínila, při konstruktivistickém pojetí výuky, které vede žáky ke kritickému myšlení, využíváme konkrétních a specifických metod, jež se zaměřují na osobnost žáka, zkoumají jeho dosavadní zkušenosti s tématem a vytváří vhodný prostor pro budování konstrukcí a poznání. Pro svoji diplomovou práci jsem se rozhodla vybrat

pět metod, které se podle mého názoru dají dobře využít právě při výuce komunikační a slohové výchovy.

Brainstorming

V odborné literatuře bychom našli mnoho definic a vysvětlení metody brainstormingu. Autor Dvořáček zařazuje tuto metodu mezi aktivizující didaktické metody. Označuje ji dále jako diskuzní metodou, která najde své uplatnění především v situaci, v níž řešíme problém ve skupině (Dvořáček, 1999, s. 88).

Podle autora Maňáka je klíčovým principem a předností brainstormingu produkce velkého množství návrhů řešení předloženého problému. Podle autora je velmi důležitý způsob, jakou formu bude mít problém, který chceme vyřešit, a uvádí, že „...*formulace vhodných problémů mohou začínat slovy jako např. Jak...? Jakými způsoby...? Proč...? Jak by se dalo...? Navrhněte...! Vymyslete...? atd. Uvedená metoda se osvědčuje při řešení konkrétních (tedy ne příliš obecných) problémů, které vyžadují originální nápady. Např. v dopravní výchově lze žákům předložit problém: Navrhněte opatření, která by mohla snížit počet dopravních nehod! Tento problém umožňuje vytvoření řady nápadů v krátkém čase. Metoda brainstormingu se na druhé straně nedoporučuje pro řešení problémů, které předpokládá analytické postupy nebo problémů s minimálním počtem (dvě až tři) alternativ řešení.*“ (Maňák; Knecht, 2007, s. 164).

Velmi důležitá jsou pro brainstorming pravidla, a proto rozhodneme-li se tuto metodu použít, musíme si být jisti, že žáci pravidla znají. Podle autora Peciny (2009) jsou pravidla brainstormingu následující:

1. „*Podpora volnosti a nezávaznosti v tvorbě myšlenek. Řídí se zásadou, že i absurdní nápady mohou vést k řešení.*
2. *Nepřipouští se kritika v jakékoliv formě. Nápady se posuzují až v další fázi.*
3. *Orientace na produkci co největšího počtu nápadů. Čím více nápadů bude vyřčeno, tím větší je pravděpodobnost, že vznikne hodnotný nápad.*
4. *Každá myšlenka musí být zaznamenána.*
5. *Vzájemní inspirace při tvorbě nových myšlenek pomocí již vytvořených nápadů.*“ (Pecina; Zormanová, 2009, s. 79).

Třída musí být také obeznámena s problémem nebo otázkou, na kterou chceme znát odpověď. Ve třídě podporujeme otevřené a přátelské klima, kde se nikdo nebude

bát vyslovit svoji myšlenku či nápad, které zapisujeme na tabuli nebo poster. Cílem brainstormingu je vytvoření co nejvíce návrhů na řešení problému nebo odpovědí na otázku. V průběhu úvodní fáze k nim nezaujímáme jakékoliv hodnotící stanovisko. Užitečností a hodnocením nápadů se zabýváme až v pozdější fázi. Je dobré stanovit si kritéria, podle kterých budeme nápady hodnotit. Tato výuková metoda se hodí jako vstup do nového tématu, projektového vyučování nebo skupinové výuky. Brainstormingem lze poměrně snadno zjistit, jaké má o novém učivu třída povědomí, což můžeme využít také při výuce komunikační a slohové výchovy. Některým žákům ale tato metoda nemusí vyhovovat.

Trochu jiný pohled na metodu brainstormingu, neboli „*bouři mozků*“, jak bývá někdy označována, bychom našli v zahraniční literatuře. Autor Petty (2006) přináší tvrzení, že lidé mají dvakrát tolik nápadů, když pracují o samotě. Podle něj nemusí být brainstorming pro všechny tak zábavný, jak se domníváme, a zmiňuje také variantu brainstormingu, při níž každý žák přenáší na papír vlastní sled myšlenek a asociací k tématu, neboli brainwriting (Petty, 2006, s. 181).

Brainwriting

Jedná se o písemnou variantu brainstormingu vhodnou pro žáky, kteří dávají přednost písemnému vyjadřování před mluvením. Můžeme jej provozovat různými způsoby, např. individuálně, nebo skupinově. Své nápady žáci zapisují na papír, který koluje po třídě, nebo na malé papírky, které lepí na tabuli (tzv. post-it-notes).

Myšlenková mapa

Myšlenkové mapy pomáhají žákům utřídit si vztahy mezi pojmy a díky grafickému zpracování se zapojují také další funkce mozku. Vizuální podoba myšlenkových, či pojmových map přispívá k názornosti a větší přehlednosti. Uspořádáváme pojmy, obrázky, která patří k ústřednímu pojmu. Ten znázorňuje centrum myšlenkové mapy a může být formulován slovem, otázkou nebo větou. Ve výchovně vzdělávacím procesu můžeme myšlenkové mapy využít v jakékoliv fázi učebního procesu: před zahájením, v průběhu, na konci nebo před jeho samotným zahájením.

Myšlenkové mapy lze efektivně využívat ve fázi evokace i ve fázi reflexe. Jestliže učitel zařadí tvorbu myšlenkové mapy před samotným tématem, technika

umožní žákům utřídit si své dosavadní znalosti a domněnky, mezi kterými mohou snadněji nalézt souvislosti. Přitom si žák v ideálním případě pokládá otázky, zda jsou jeho úvahy správné, a zvyšuje si motivaci dozvědět se o problematice více informací. Ve fázi reflexe dochází ke shrnutí poznatků a jejich grafickému zobrazení. Žák získá přehled o svých znalostech. Myšlenkovou mapu lze využít v rámci jedné vyučovací jednotky ve fázi evokace i reflexe, což žákům přinese zcela jasnou zpětnou vazbu o nabytých znalostech (Janoušová, 2014).

K již naznačeným přínosům tvorby myšlenkových map bychom měli zařadit také rozvíjení schopnosti kooperace a spolupráce ve skupině, neboť žáci mohou vytvářet myšlenkové mapy individuálně nebo v rámci skupiny.

V komunikační a slohové výchově můžeme tuto metodu využít, aby si žáci utřídili znalosti o jednotlivých slohových žánrech. Může jim také posloužit jako formát, který jim bude nápomocný při třídění informací, myšlenek a sdělení, při psaní vyprávění, úvahy nebo eseje. Myšlenkové mapy vytvořené konkrétními žáky jsou také dobrým hodnotícím artefaktem pro učitele, díky němuž může v jakékoli fázi učebního procesu poznat a získat přehled o tom, jaké mají žáci o probíraném tématu povědomí. Myšlenkové mapy a jejich přínos vysvětluje autor Maňák (Maňák; Švec, 2003, s. 85) takto:

„Ve výuce myšlenková mapa umožňuje žákům uplatnit své zkušenosti a vědomosti, prohlubuje poznání, zpřesňuje vztahy mezi pojmy, využívá a rozvíjí intelektuální dovednosti, učí srovnávat, hodnotit, vysvětlovat, konkretizovat, ale též rekonstruovat, interpretovat atd.“

I. N. S. E. R. T.

Metoda kritického myšlení určená k lepšímu porozumění textu. Žákům metoda umožňuje utřídit si informace a myšlenky, které během čtení vyvstanou. V průběhu čtení textu označují pomocí předem stanovených znamének určité části textu, podle toho, jaké informace jim přinášejí.

- ✓ Známá myšlenka
- + Nový poznatek
- Myšlenka, se kterou nesouhlasíte
- ? Pojem, o kterém se chcete dozvědět víc

Pětilístek

Jedná se o metodu, která žáky přiměje nalézt vhodné a výstižné výrazy pro konkrétní téma, které v hodině řeší. Musí být schopni zvolit takové slovo, které nejlépe konkrétní problém vystihuje. Aktivitu můžeme využít prakticky v jakékoli části vyučovacího procesu, neboť, metoda pětilístek téma vhodně otevírá i shrnuje. Schéma pětilístku je poměrně jednoduché a může si jej každý žák vytvořit sám. Jedná se pouze o hierarchicky uspořádané řádky, do kterých žáci vpisují slova podle konkrétního zadání. Následující tabulka ukazuje a vysvětluje konkrétní slova, jež žáci do schématu vpisují.

Tabulka 2 Vzor pro zápis metody pětilístek

Číslo řádku	Zápis	Zadání
1.	Jedno podstatné jméno	Jedno slovo, které téma, námět, popisuje; název.
2.	Dvě přídavná jména	Dvě slova, která vystihují vlastnosti, nebo jej popisují. (<i>Jaký námět je?</i>)
3.	Tři slovesa	Popis děje, který daný námět dělá.
4.	Jedna věta	Popis toho, co se s námětem děje. (Nemusíme užívat sloveso.)
5.	Jedno synonymum	Slovo, které shrnuje, uzavírá. (Slovní druh může být libovolný.)

zdroj: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18339/PETILISTEK.html/>, vlastní zpracování

2.4.2 Konstruktivismus ve výuce českého jazyka

Než se budeme zabývat tím, jakým způsobem je konstruktivismus začleněn do výuky českého jazyka, případně jak jej lze využít v praxi, je nutné podotknout, že se jedná o dosud poměrně neprobádané téma. Jak již bylo zmíněno v kapitole zabývající se dosavadním didaktickým pojetím komunikační a slohové výchovy, marně bychom pátrali po publikaci, která by nám nabídla zpracování didaktiky českého jazyka podle nejnovějších moderních trendů respektujících a vycházejících z konstruktivistického pojetí.

Tento koncept známe např. z matematiky profesora Hejného. Konstruktivismus ve vyučování matematice popsali autoři Hejný a Kuřina (2009) ve své publikaci *Dítě škola a matematika*. Podle nich při tradičním vyučování nastává během poznávacího

procesu v tradičním pojetí školy tato situace. V momentě, kdy učitel provádí výklad, vysvětluje a předává žákům nové informace, nastávají u žáků tři typy reakcí. Pokud žáci výklad učitele vnímají a jsou je schopni jej zároveň zpracovat, nové informace si uloží do paměti. Ty následně zpracují, propojí s jinými poznatky a vytvoří si *představu*. Autoři tento proces zpracování informace na představu nazývají *uchopování*. Další část žáků si informaci uloží do paměti, aniž by ji jakkoliv zpracovala, čímž si vytvoří *izolovaný poznatek*, pro který je typické především oddělení od dosavadně nabytých poznatků či *představ*. Poslední reakce žáků nastává v momentě, kdy žáci nedávají pozor, výklad učitele nesledují, proto žádné informace nepřijímají. V jejich myšlenkách tedy nenastává žádná trvalejší změna a nemůžeme tedy hovořit o splnění výukového cíle (Hejný; Kuřina, 2009, s. 121). Autoři zavádějí nový pojem tj. didaktický konstruktivismus, pro nějž zformulovali deset zásad, které označili jako **Desatero didaktického konstruktivismu**. Autoři určili tyto konkrétní zásady: *aktivita, řešení úloh, konstrukce poznatků, zkušenosti, podnětné prostředí, interakce, reprezentace a strukturování, komunikace, vzdělávací proces, formální poznání*. Již zmiňovaná publikace poskytuje podrobný návod pro učitele ke konstruktivistickému vedení výuky a jednotlivé zásady aplikovali autoři na příklady z oboru matematiky.

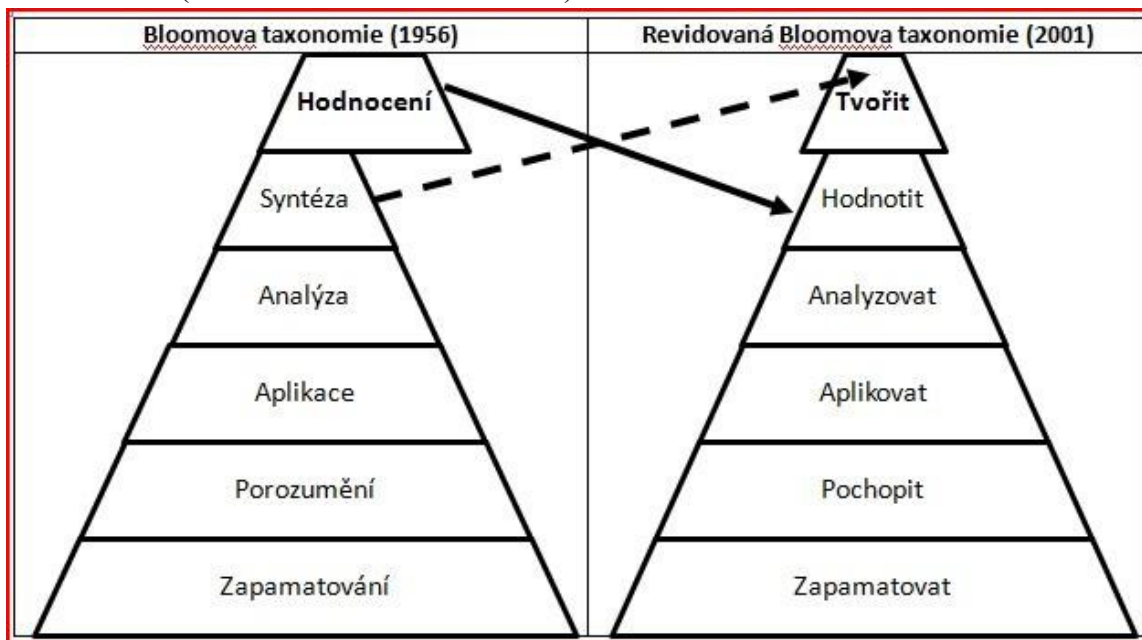
V návaznosti na předchozí část si proto kladu otázku, jakým způsobem vést vyučovací proces, abychom předcházeli takovým situacím, při nichž jsou žáci ve výuce pouze pasivními příjemci informací. Až v posledních několika letech se objevují také studie a články zabývající se konstruktivismem ve výuce českého jazyka, což je obor velmi specifický, jak jsem se již zmiňovala v kapitole zabývající se RVP ZV. Na jednu stranu je vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, která zahrnuje veškerý obsah výuky mateřského jazyka, ale na druhou stranu se také jedná o nástroj poznání. Jedním z nejdůležitějších cílů výchovně vzdělávacího procesu je vychovat osobnost schopnou aktivního a samostatného přemýšlení.

Autorka Grecmanová ve své publikaci *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků* uvádí jako nejdůležitější cíl školy „rozvoj schopnosti žáků učit se a myslet kriticky.“ (Grecmanová, 2000, s. 7). Podle nich by žáci měli odcházet vybaveni schopností posoudit nové informace, které zhodnotí a prozkoumají z různých hledisek a perspektiv. Důležitou roli v dnešním světě, ve kterém se setkáváme s velké množství informací, je schopnost posoudit jejich věrohodnost. Každý žák pak nové informace využije podle svého uvážení, neboť by měl umět zhodnotit, jaký význam pro

něj daná informace má. Tato myšlenka však není nová a velmi úzce souvisí s Bloomovou taxonomií výukových cílů, která ustanovuje hierarchii myšlenkových operací podle nároků kladených na žáka. B. S. Bloom v roce 1956 určil hierarchii kognitivních cílů od myšlenkových operací vyžadujících jednodušší myšlenkové struktury, až po myšlenkové operace složitější, nacházející se na vrcholu pyramidy. Fischer (2011) rozděluje Bloomovu taxonomii na myšlení *vyššího a nižšího* řádu. Dovednosti *hodnocení, syntéza a analýza* totiž vyžadují složitější a komplexnější myšlení, než *aplikace, porozumění a znalost*. Touto problematikou se zabývá především v souvislosti s kladením otázek, a proto zde můžeme hledat také paralelu ke konstruktivismu a kritickému myšlení. Autor mimo jiné přináší příklady konkrétních otázek podněcujících žáky k požadované kognitivní činnosti, jejichž náročnost na myšlenkové procesy žáků by se měla postupně zvyšovat. Podle něj musí učitel klást otevřené otázky, které žáky nutí vyjádřit jejich názor a hodnotit (Fisher, 2011, s. 30).

Tabulka na následující straně přináší původní přehled Bloomovy taxonomie včetně její evidované verze z roku 2001 vytvořené Andersonem a Krathwohlem.

Tabulka 3 Bloomova taxonomie kognitivních vzdělávacích cílů, původní (Bloom 1956) a revidovaná (Anderson & Krathwohl 2001)



zdroj: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/>

Podle autora Vávry (2011) souvisí revidování cílů se změnou způsobu výuky. Nový model se tedy více přibližuje konstruktivistickému pojetí a zaměřuje se na

dovednosti žáka, proto jsou cíle původně napsané podstatnými jmény, nyní uváděna slovesy, vyjadřujícími procesy. Od jejího zveřejnění, přinášelo mnoho autorů hodnocení, upozorňovali na možné nedostatky a tak, jak se vyvíjela společnost a s ní i nároky na žáky, a celý výchovně vzdělávací proces, docházelo k tomu, že různí autoři přicházeli s vlastními, či upravenými hierarchiemi a taxonomiemi vzdělávacích cílů. Většina z nich se tou původní nechala inspirovat, nebo ji přetvářela.

Bloomova taxonomie prošla mnoha aktualizacemi. V předchozí tabulce můžeme sledovat proměnu hierarchie. Moderní autoři staví na rozdíl od Piageta na vrchol pyramidy kognitivních cílů schopnost tvořit. Zatímco Piaget považoval za vrcholný cíl *Hodnocení*, výše uvedení autoři, řadí cíl naučit žáky hodnotit na druhé místo. Autoři hledají odpovědi na otázku, jakým způsobem zvýšit efektivitu výukového procesu, jehož pojetí se souběžně s vývojem společnosti proměňuje. Tabulka na další stránce představuje další možné revidované verze Bloomovy taxonomie od vybraných autorů.

Tabulka 4 Taxonomie vzdělávacích cílů vybraných autorů (nejnižší hierarchický stupeň je ve spodní části tabulky, upraveno podle Vávra 2006, s. 16)

Kognitivní (1956)	Kognitivní (2001)	Afektivní	Psychomotorické
(Bloom, 1956)	(Anderson & Krathwohl, 2001)	(Krathwohl, Bloom and Masia (1964)	(Simpson, 1972), In Fontana, 2003)
Hodnotové posuzování	Tvořit	Integrace hodnot v charakteru	Vytváření nových dovedností
Syntéza	Hodnotit	Integrovaní hodnot (organizace)	Přizpůsobování
Analýza	Analyzovat	Oceňování hodnoty	Automatizace složité dovednosti
Aplikace	Aplikovat	Reagování	Automatizace jednoduché dovednosti
Porozumění	Porozumět/chápat	Přijímání (vnímavost)	Řízené odezvy
Zapamatování	Zapamatovat	-	Zaměřenost
-	-	-	Vnímání

zdroj: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/>

Jak jsem se již zmínila, právě konstruktivismus a kritické myšlení kladou velké nároky na otázky, které učitel žákům položí, neboť u nich chceme vyvolat složitější

kognitivní myšlenkové procesy. Nabízí se otázka, jakým způsobem lze těchto teoretických znalostí využít při transformaci současné didaktiky českého jazyka. Možnou změnou v přístupu k výuce českého jazyka by mohl přinést výzkum Stanislava Štěpáníka v rámci projektu Primus s názvem *Didaktika českého jazyka v současném vzdělávacím kontextu* podporovaného Univerzitou Karlovou.

Autor se již dlouhodobě zabývá hledáním způsobu, jak zapojit konstruktivismus do výukového procesu českého jazyka, neboť konstruktivistické pojetí považuje za možný nástroj ke zlepšení kvality vzdělávání. Ve své disertační práci, v níž se zaměřil konkrétně na *využití konstruktivismu ve výuce českého jazyka na střední škole*, zdůrazňuje nutnost proměny současné didaktiky. Ačkoliv podle autora došlo k úpravám kurikulárních dokumentů, jedná se spíše o teoretické změny, které doposud nebyly aplikované v praxi. Tento fakt může být jednou z příčin současného stavu českého školství, které z dlouhodobého hlediska vykazuje neuspokojivé výsledky. Podle autora je způsobem k transformaci a odstranění špatného stavu výuky našeho mateřského jazyka proměna dosavadního pojetí, používaných metod a způsobu výuky. Autor doslova tvrdí, že:

„Klíč k odstranění dlouhodobě nedobrého stavu vyučování českého jazyka, naplňování základních cílů (rovněž kurikulárně ukotvených) a zlepšení jeho výsledků vidíme v principiální revizi modelů práce učitele a žáků, přehodnocení vyučovacích metod a forem a rovněž předkládaného obsahu.“ (Štěpáník, 2014).

Inspiraci bychom mohli hledat u našich zahraničních sousedů, neboť poměrně podrobným způsobem zpracovává moderní didaktiku slovenského jazyka pro primární vzdělávání ve své publikaci Ludmila Liptáková. Autorka zde ve svém rozsáhlém díle představuje integrační kognitivně komunikační a zážitkovou koncepci vyučování mateřského jazyka. Autorka uvádí, že tato koncepce vychází z výzkumů nejen slovenských, ale také řady českých. Autorka klade důraz na osobnost učitele, neboť podle ní plní:... *„roli v postupné změně školy na instituci respektující žáka právě učitel. Jeho úlohou je hledat optimální vztah mezi tím, co vyučovat (cíle a obsah), jak vyučovat (proces) a proč vyučovat právě to a právě tak (smysl).“* (Liptáková, 2011, s. 153).

Využití konstruktivismu ve výuce českého jazyka je stále příliš neprobádané téma, proto jsem si jej také zvolila pro svou také jeden z důvodů, proč jsem si toto téma diplomovou prací. Je však patrné, že v posledních letech stoupá tendence změnit soudobý vzdělávací systém, neboť ten dosavadní se ukazuje velmi neefektivním. Stejně

jako výše zmiňovaní autoři, i já považuji konstruktivismus za možnou cestu efektivní výuky. Následující praktická část tuto myšlenku prověřuje pomocí výzkumného šetření ověřující žakovské prekoncepty.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Charakteristika výzkumného tématu

Ve své diplomové práci se zabývám možnostmi aplikace konstruktivismu ve výuce komunikační a slohové výchovy. Abychom vůbec mohli uvažovat o jeho využití a zapojení do výuky, je potřeba si ověřit myšlenkové struktury u žáků, na nichž chceme posléze budovat poznání. Konkrétně mne zajímalo, jakým způsobem lze konstruktivismus využít při zavádění slohových žánrů, proto musím zjistit a ověřit, jakými prekoncepty u nich žáci disponují. Pro svůj výzkum jsem si vybrala dva slohové žánry: dopis a popis pracovního postupu. Samotný výzkum probíhal ve dvou fázích. V první fázi žáci vypracovávali zadání úkolů, jejichž výsledky jsem posléze analyzovala. Druhá fáze byla věnována rozhovorům se žáky. Následující kapitola se věnuje teoretickému a metodologickému podkladu k výzkumnému šetření včetně podrobného popisu výzkumného šetření.

3.2 Metodologický přístup a použité metody

Pro dosažení výzkumného cíle a zjištění výzkumné otázky jsem využila kvalitativní přístup, který se pokouší nahlížet na určitý fenomén (prvek, aspekt, proces apod.) v pro něj autentickém prostředí a vytvářet jeho obraz v co možná nejkomplexnější podobě, včetně podob jeho vztahů s dalšími aspekty apod., jak vysvětluje specifika kvalitativního přístupu ve své publikaci Reichel (Reichel, 2009, s. 40-41). Autor dále uvádí specifika kvalitativního výzkumu, při němž jsou údaje získávány delším a hlubším kontaktem s terénem, přičemž sběr dat a analýzy jsou většinou časově náročné. Výzkumník musí být značně flexibilní, připraven reagovat na zjištěné informace a zároveň si být vědom rizika ovlivnění výsledků. Výzkum tohoto typu nám dává možnost dobře porozumět problému, poznání konkrétních podmínek a situací

Ve výzkumu byly použity metody:

- analýza produktů člověka
- metoda řízeného rozhovoru

Analýza produktů člověka

Jednou z často využívaných metod kvalitativního výzkumu je analýza produktů člověka. V případě mé diplomové práce jsem použila metodu analýzy písemných

artefaktů vytvořených žáky. Jak uvádí Gavora (2010), řadíme sem písemné materiály a texty, které vytvořily zkoumané osoby, nebo někdo, kdo má ke zkoumaným osobám vztah. U žákovských textových dokumentů se jedná především o vysvědčení, žákovské knížky, čtenářské deníky, písemné práce, školní časopis atd. Stejný autor dále tvrdí, že tato metoda se nejčastěji využívá jako doplňkový sběr dat k metodám rozhovoru a pozorování (Gavora, 2010, s. 209). Ve svém výzkumu však považuji tuto metodu za stěžejní. Analýzou jsem podrobila cvičení a pracovní listy žáků, které vyplňovali v rámci výzkumného šetření.

Strukturovaný rozhovor

Druhou metodou, již jsem při realizaci výzkumu využila, byl strukturovaný rozhovor, který byl vždy nahráván na kameru, nebo diktafon. Ze vzniklých nahrávek jsem zaznamenala přesné znění rozhovoru s žáky do protokolu, které jsem následně analyzovala. V rámci každého šetření jsem měla naplánováno provést rozhovor ve druhé fázi výzkumného šetření. Velmi často se první fáze výzkumu protáhla nad rámec mnou odhadovaného a vymezeného času pro samotný výzkum. Čas, který jsem měla v jednotlivých třídách k dispozici, byl většinou limitovaný. V mnoha případech jsem se proto musela uchýlit k alternativnímu postupu a provést rozhovor pouze s omezeným počtem žáků. Tohoto nedostatku ve své diplomové práci jsem si plně vědoma.

3.3 Vlastní výzkum

3.3.1 Organizace a časový rozpis výzkumných fází

Výzkum zkoumal a ověřoval prekoncepty vybraných slohových žánrů. U slohového žánru dopisu jsem prováděla výzkumné šetření v 1. a ve 2. ročníku, vždy ve dvou třídách. Šetření týkající se popisu pracovního postupu jsem prováděla ve dvou třídách 3. ročníku. Jak jsem se již zmínila, celý výzkum byl rozdělen do dvou fází. První fáze zahrnovala práci žáků s připraveným zadáním úloh, či pracovních listů. Ke každému šetření je přiřazena zkratka. Následující seznam vysvětluje všechny použité zkratky.

Etapy výzkumu

I. - výzkumná etapa v roce 2017

II. – výzkumná etapa v roce 2018

Zkoumaný slohový žánr

D - dopis; první písmeno označuje počáteční písmeno slohového žánru, který byl zkoumán

P- popis pracovního postupu

Ročník

1- ročník, ve kterém šetření proběhlo; 1. ročník

2- 2. ročník

3- 3. ročník

Škola

A- ZŠ Angel (počáteční písmeno základní školy, v níž byl výzkum prováděn)

L- ZŠ Londýnská

B- ZŠ Burešova

První písmeno kódu symbolizuje zkoumaný slohový žánr (D, P). První spodní číselný index představuje ročník, ve kterém bylo šetření prováděno (1, 2, 3). Druhé písmeno zastupuje školu, ve které šetření proběhlo (A, L, B). Druhý číselný index u zkratky školy představuje fázi výzkumného šetření (např. D₁A₁ a D₁A₂). První fáze výzkumného šetření slohového žánru popis pracovního postupu se skládá ze čtyř konkrétních cvičení, které jsou označeny indexem a, b, c, d. Pro přehlednost uvádím vysvětlení zkratky

P₃A_{1c} – výzkumné šetření zkoumající slohový žánr popis pracovního postupu, prováděné na ZŠ Angel ve 3. ročníku, v první fázi. Index písmene c označuje konkrétní cvičení zařazené do první fáze výzkumného šetření

3.3.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

V teoretické části jsem se zmínila, že pro konstruktivismus jsou velmi podstatné prekoncepty. Abychom poznali myšlenkové struktury, na kterých mohou žáci budovat svá poznání, a díky tomu mohli využít konstruktivismus ve výuce komunikační a slohové výchovy, konkrétně při zavádění nových slohových žánrů, je potřeba zjistit a ověřit, jaké mají žáci prekoncepty. Výzkumné šetření jsem prováděla v 1., 2. a 3. ročníku, abych ověřila prekoncepty, jakými žáci disponují před vstupem do vyučovacího procesu. Pro výzkum si proto stanovuji tyto výzkumné otázky:

VO1 Jakými prekoncepty disponují žáci u slohového žánru – dopis?

VO2 Jakými prekoncepty disponují žáci u slohového žánru – popis pracovního postupu?

VO3 Jak lze pojmout výuku komunikační a slohové výchovy konstruktivisticky?

3.4 Zkoumání jevu v pilotním šetření D₁A

Následující kapitola podrobně popisuje výzkumné šetření u slohového žánru dopis se žáky 1. ročníku, které proběhlo v březnu roku 2017 ZŠ Angel. Jako cíl šetření jsem ustanovila ověření prekonceptů, které se týkají slohového žánru dopisu, kterými žáci 1. ročníku disponují.

Etapa: I.

Kód: D₁A

Cíl výzkumného šetření: Ověřit prekoncepty zkoumaného jevu u žáků 1. ročníku.

Popis výzkumného vzorku

Škola: Základní škola Angel

Třída: 1. D

Počet respondentů: 20

Charakteristika žáků: Ve třídě je v době šetření přítomen plný počet žáků, kteří sedí v lavicích po dvou otočených směrem ke katedře. Mezi žáky najdeme jednoho s odlišným mateřským jazykem a jednužačku z bilingvní rodiny. Informace jsme s paní učitelkou na konci výzkumu napsali na papír se cvičením, který konkrétní žáci vyplnili. Ve třídě panuje téměř po celou dobu šetření klidná atmosféra. Ve dvou případech musím zasahovat, neboť žáci mají tendenci opisovat. Když žáci dopíší, jejich práce si vyberu, avšak žáci se dožadují zpětné vazby. Neustále se vyptávají, zda cvičení vyplnili dobře. Přiznávám se, že jsem při plánování výzkumu vůbec nepomyslela na to, jakým způsobem bude žákům poskytnuta zpětná vazba. Vystává tedy otázka, jakou formou poskytnout žákům zpětnou vazbu.

Časová dotace: 20 minut

Průběh šetření: Šetření proběhlo v březnu ve třídě 1. D. Nejprve jsem žákům rozdala texty a vysvětlila, co je jejich úkolem. Zadáni jsem ještě jednou zopakovala a text jsme si společně přečetli. Před samotným výzkumem jsem prováděla krátké šetření, ve kterém jsem se skupinou deseti žáků prvního ročníku vyplnila mnou navržený text, protože jsem si chtěla ověřit, jakým způsobem bude text při výzkumu fungovat. Ukázalo se, že mnou původně připravený text byl pro žáky příliš náročný, jelikož jim

jeho řešení zabralo téměř 35 minut. Po takovou dobu nejsou schopni držet pozornost, čemuž odpovídaly i výsledky.

Původní znění textu bylo navrženo takto:

_____ (milá, ahoj) babičko!

Na táboře se máme moc hezky. Dobře nám tu _____ (svítí, vaří, bydlí).

Včera jsme měli borůvkové _____ (knedlíky, zmrzlina, špagety). Každý

den hrajeme různé _____ (vybíjená, hry, na babu). Nejvíc mě baví

hrát fotbal. Když je pěkné počasí, koupeme se v nedalekém _____

(potoce, lese, poli). Byli jsme na _____ (nakupovat, výletě, hodině).

_____ (Pište, Pozdravujte, Volejte).

Mějte se hezky.

Na základě této zkušenosti jsem se rozhodla text zkrátit. Úpravu a finální podobu textu jsem konzultovala s třídní učitelkou žáků prvního ročníku, která vzhledem ke svým zkušenostem dokáže lépe odhadnout adekvátnost textu pro žáky v konkrétním období, kdy měl být výzkum prováděn. Původní text obsahoval 11 vět včetně oslovení a pozdravu, do kterých žáci z nabídky vybírali a doplňovali 7 slov. Nový text obsahuje vět pouze 7, přičemž žáci vybírají pouze 6 slov z nabídky. Výzkum potvrdil, že s nově navrženým textem se žákům pracuje lépe. Délka cvičení odpovídá jejich čtenářským dovednostem, tudíž se mohou soustředit na podstatu samotného cvičení a neztrácí pozornost dlouhým čtením, jak to bylo u prvního zkušebního výzkumu.

Vlastní výzkumné šetření

Kód: D₁A₁

Název pilotního šetření: Výběr slov

Respondenti: Žáci 1. ročníku.

Cíl pro žáka: Žák vybere z nabídky slovo, které se do věty lépe hodí tak, aby věta dávala smysl.

Cíl výzkumného šetření: Žák vybere z nabídky vhodné slovo, aby věta neztratila smysl.

Pomůcky: Dopis, psací potřeby.

Postup: Rozdáme žákům dopis s nabídkou slov. Žáci mají za úkol text přečíst a zvolit správnou variantu slova v závorce, které do věty patří, aby věta i text dávaly smysl. Vybrané slovo zakroužkují.

Výzkumné metody: Zkoumání žákovských prací/ artefaktů, analýza výsledků činností.

Průběh šetření: 1. ročník, březen 2017.

Zadání pro žáky: *Přečti si pozorně text a rozmysli si, které slovo v závorce do věty patří, aby věta i text dávaly smysl. Vybrané slovo zakroužkuj.*

_____ (milá, ahoj) babičko!

Na táboře se máme moc hezky. Dobře nám tu _____ (svítí, vaří, bydlí).

Včera jsme měli borůvkové _____ (knedlíky, zmrzlina, špagety). Když je pěkné počasí, koupeme se v nedalekém _____ (potoce, lese, poli). Byli

jsme také na _____ (nakupovat, výletě, hodině). Mějte se hezky.

Ahoj, _____

Analýza a interpretace zjištění: V rámci analýzy výsledků jsem provedla součet jednotlivých odpovědí a vypočítala procentuální zastoupení v celkovém počtu odpovědí. Výsledné hodnoty se nacházejí v následujících tabulkách (viz Tabulka 5- 9).

Tabulka 5 Odpovědi šetření D₁A₁

Slovo	Počet žáků	Procentuální zastoupení
milá	11	55 %
ahoj	8	40 %
nevyplněno	0	0 %
jiné	1	5 %

Tabulka 6 Odpovědi šetření D₁A₁

Slovo	Počet žáků	Procentuální zastoupení
svítí	3	15 %
vaří	3	15 %
bydlí	14	70 %
nevyplněno	0	0 %
jiné	0	0 %

Tabulka 7 Odpovědi šetření D₁A₁

Slovo	Počet žáků	Procentuální zastoupení
knedlíky	18	90 %
zmrzlina	1	5 %
špagety	1	5 %
nevyplněno	0	0 %
jiné	0	0 %

Tabulka 8 Odpovědi šetření D₁A₁

Slovo	Počet žáků	Procentuální zastoupení
potoce	18	90 %
lese	0	0 %
poli	1	5 %
nevyplněno	1	5 %
jiné	0	0 %

Tabulka 9 Odpovědi šetření D₁A₁

Slovo	Počet žáků	Procentuální zastoupení
nakupovat	0	0 %
výletě	18	90 %
hodině	0	0 %
nevyplněno	1	5 %
jiné	1	5 %

Žáci měli za úkol doplnit 6 slov. Pět slov vybírali z nabídky a psali na prázdný řádek. Poslední prázdný řádek byl určen pro uvedení podpisu. Tuto informaci jsme žákům nedala, protože jsem chtěla poznat, zda žáci znají základní formální náležitosti slohového žánru dopisu a doplní svoje jméno. Když jsem jim texty rozdala, neřekla jsem jim, ať si je podepisují. Než vůbec začali vyplňovat, svůj text si automaticky podepsalo 6 žáků a všichni zároveň uvedli svůj podpis na posledním řádku. Poslední řádek nevyplnili pouze 2 žáci, zbylých 18 žáků se podepsalo. U všech vět měla vždy alespoň nadpoloviční většina zaškrtnutou správnou odpověď. Ve větách, do kterých měli žáci doplnit slovo knedlíky, potoce a výletě doplnilo 90 % žáků správnou odpověď. Ve dvou případech psali žáci slova do jiných kolonek.

Kód: D₁A₂

Název: Diskuze

Respondenti: Žáci 1. ročníku.

Cíl pro žáka: Žák odpovídá na otázky, žák se účastní diskuze, žák prokazuje své znalosti o zkoumaném jevu.

Cíl výzkumného šetření: Zjistit úroveň znalostí o zkoumaném jevu.

Pomůcky: Kamera, otázky.

Postup: Žákům pokládáme otázky. Celou diskuzi zaznamenáme na kameru.

Výzkumné metody: Řízený rozhovor.

Průběh šetření: 1. ročník, duben 2017

Zadání pro žáka: Odpověz na otázky.

Řekni, kdy jsi naposledy takový text dostal/a?

Řekni, kdy jsi naposledy sám podobný text psal/a?

K čemu se takové texty používají?

Jak se takovému textu říká?

Analýza a interpretace zjištění: Rozhovor byl natáčen na kameru, k čemuž má škola povolení od rodičů. Následující text uvedený kurzívou je autentickým přepisem rozhovoru s žáky.

V: „Já se vás teď zeptám na několik otázek, které se budou týkat textu, se kterým jste pracovali. Vaše odpovědi si natočím tady na kameru, ale vůbec si toho nevšímejte.

Vůbec se tím nenechejte rozptýlit. Řekněte mi, kdy jste naposledy takový text dostali.“

Ž1: „Od bráchy...když byl na škole v přírodě, tak napsal mně a mamince pohled.“

V: „Někdo další?“

Ž2: „Od babičky. Když byla v Chorvatsku.“

V: „A ještě někdo? Poprosím tebe.“

Ž3: „Já taky od bráchy a taky z tábora.“

V: „A povězte mi, jestli jste někdy podobný text sami psali.“

Ž4: „Ano, pro babičku..., když jsem byla s rodičema u moře. Ale já ještě neuměla psát...A jenom jsem se tam podepsala.“

Ž5: „No, maminka posílala pohled bráchovi. A já jsem mu tam nakreslil, že se koupeme v moři...protože jsem taky neuměl psát.“

V: „Dobře, děkuji, a jestlipak víte, k čemu se takové texty používají?“

Ž7: „Třeba, když chceme někomu napsat, jak se máme, nebo co třeba děláme o prázdninách.

V: „A co myslíš ty?“

Ž8: „Třeba když chceme napsat babičce.“

V: „A k čemu ještě bychom ho teda mohli použít...když si vzpomenete na ten náš text.“

Ž9: „To bylo pro babičku z tábora.“

V: „Napadá vás ještě něco?“

Ž10: „Už asi ne.“

V: „Víte, jak se takovému textu říká?“

Ž11: „Já myslím, že je to dopis... nebo pohled.“

V: „Souhlasíte, nebo si někdo myslí něco jiného? Zvedněte ruku, kdo si myslí, že je to dopis? Dobře... a vy, co jste nezvedli, co si myslíte...jak se tomu říká?

V: „Tak to je vše, já vám děkuji!“

Žáci k diskuzi přistupovali velmi pozitivně. Nestyděli se odpovídat na otázky, naopak většina z nich se přímo dožadovala možnosti odpovědět. I přes obrovskou motivaci a touhu sdělit mi odpověď, respektovali třídní pravidla, i pravidla slušného chování, neskákali si do řeči a čekali, až je vyvolám.

Z rozhovoru je patrné, že žáci už se s tímto slohovým žánrem setkali. Žáci odpovídali na připravené otázky a podle potřeby jsem pokládala nepřipravené doplňující otázky. Uvedli, že podobný text dostali ve formě pozdravů z dovolené, táborů nebo školy v přírodě. Autory jsou nejčastěji rodinní příslušníci. Samotní žáci nikdy podobný text aktivně nevytvářeli, jelikož jim chybí dovednost psát, avšak v rozhovoru uvádějí příklady situací z jejich života, kdy někdo dopis, nebo pohled psal a oni toho byli přímou či nepřímou součástí. Opět zde hraje roli to, že sami neumí psát, a na dopis/pohled, který někdo jiný vytvořil, se pouze podepisují, nebo malují obrázky. Velmi často se jedná o posílání pozdravů z dovolené nebo výletů v rámci rodiny a jednotlivých příslušníků. Při představách o tom, k čemu se dopisy využívají, vychází ve velké míře z vlastních zkušeností.

Jeden žák správně uvedl, že text se nazývá dopis, jako další možnosti uvedl také pohled. Po skončení výzkumu jsem se jej ptala, co ho vedlo k tomu, aby text označil za pohled. Jeho odpověď opět vycházela ze zkušeností, neboť stejně jako v textu, i on psal z tábora babičce pohled. Nadpoloviční většina žáků (65 %) souhlasila s tvrzením, že se jedná o pohled. Jak bylo patrné i v diskuzi, žáci mají větším zkušeností s pojmem pohled, než dopis. Pouze jeden žák řekl, že by se mohlo jednat o dopis. Zbýlých šest žáků (30%) nepřineslo žádnou jinou alternativu odpovědi.

Analýza a interpretace zjištění pilotního šetření: Výzkumné šetření mělo za úkol zjistit a ověřit prekoncepty týkající se slohového žánru dopisu, kterými žáci 1. ročníku disponují. Nejprve žáci obdrželi text s chybějícími slovy. Jejich úkolem bylo vybrat z nabídky takové slovo, jež by se do věty nejlépe hodilo, aby věta dávala smysl. Z celkového počtu 20 žáků jich 65 % doplnilo do vět všechna chybějící slova správně, z nichž pouze tři měli v doplněných slovech jednu gramatickou chybu. U 20 % žáků, mezi nimiž byl jeden z bilingvní rodiny a druhý s odlišným mateřským jazykem, se objevila pouze jedna chyba. U 10 % žáků se objevily chyby dvě, a 1 žák udělal tři

chyby. Žáci se dožadovali zhodnocení jejich práce, a proto je do příštího výzkumného šetření promyslet způsob, jak jim dát zpětnou vazbu.

Při analýze toho, proč žáci chybují, se musíme zaměřit na to, jakým způsobem uvažují, když dané slovo doplňují. Bohužel mi už nezbyl čas na rozhovor s žáky, kteří chybovali, díky čemuž bych dokázala lépe pochopit jejich myšlenkový proces. Také na to bych se měla zaměřit v následujícím šetření. Je velmi pravděpodobné, že v tomto věku se žáci při vyplňování nesoustředí na smysl věty v kontextu celého textu, ale pouze v rámci věty, či slovního spojení. Pokud žák do věty: „*Včera jsme měli borůvkové...*“ doplní zmrzlina, dá se předpokládat, že toto slovní spojení v něm na základě předchozích zkušeností asociuje více než borůvkové knedlíky, ačkoliv pak věta ani celý text nedávají smysl. Žáci se více než o gramatickou a syntaktickou správnost opírají o vlastní zkušenosti, ze kterých při vyplňování čerpají.

Jako dalšího nástroje pro ověření prekonceptů bylo využito rozhovoru s žáky, v němž odpovídali na předem připravené a nepřípravené doplňující otázky. Ukázalo se, že většina žáků má s tímto slohovým žánrem předchozí zkušenosti, které by se v hodinách daly využít. Jejich zkušenosti jsou spíše pasivního charakteru a v rámci psaní dopisů, či pohledů činí pouze to, co zvládnou (např. kreslení na dopis, připojení podpisu atd.), jelikož je limituje absence dovednosti psát. Chybí jim také ukotvení terminologie a je velmi pravděpodobné, že nedokáží vysvětlit zásadní rozdíl mezi pohledem a dopisem.

Na základě analýzy výsledků textu a odpovědí na otázky můžeme uvést, že žáci 1. ročníku disponují u slohového žánru dopis určitými prekoncepty, které vychází výhradně z jejich vlastních zkušeností. V rámci konstruktivisticky vedené výuky bychom se o tyto prekoncepty mohli opřít.

3.5 Zkoumání jevu v pilotním šetření D₁L

Následující kapitola popisuje výzkumné šetření, které proběhlo v dubnu 2017 na ZŠ Londýnská. Výzkum má za cíl ověřit prekoncepty spojené se slohovým žánrem dopis u žáků 1. ročníku.

Etapu: I.

Kód: D₁L

Cíl výzkumného šetření: Ověřit prekoncepty zkoumaného jevu u žáků 1. ročníku.

Popis výzkumného vzorku

Škola: Základní škola Londýnská

Třída: 1. C**Počet respondentů: 21**

Charakteristika žáků: Běžně do třídy dochází 25 žáků. V den šetření 4 žáci chyběli, a proto jsem je prováděla pouze s 21 žáky, z nichž 4 mají specifické potřeby, které je však z kolektivu nijak nevyčleňují. Jedno z dětí pochází z Turecka, v ČR žije třetím rokem a doma mluví pouze turecky. Druhé je hyperaktivní a v sociální interakci nepředvídatelné. Třetí má silné tiky a čtvrté dítě není schopno vyjádřit se bez zadržávání. V průběhu šetření však ani jedno z dětí nevykazovalo žádné známky toho, že by tímto byli nějak limitováni. Jak jsme se již zmínila, žákům v této třídě, trvalo vyplnění textu o trochu déle, a jelikož bych nestihla diskuzi s celou třídou, vzala jsem si stranou jednoho chlapce a dívku, kteří byli s prací nejrychleji hotovi. Chlapec byl komunikativní a odpovídal bez problémů. Dívka se trochu styděla a chvíli jí trvalo, než na otázku odpověděla. Většina žáků mezitím dodělala práci s textem, avšak na společnou diskuzi již čas nezbyl. V předchozím výzkumném šetření jsem narazila na problém zpětné vazby, kterou žáci vyžadují. S paní učitelkou jsem se domluvila, že si jejich práce ofotí, a bude s nimi pracovat v dalších hodinách. Stejný postup jsem zvolila u všech dalších výzkumných šetření. Učitelé byli někdy dokonce i vděční, protože se jim konkrétní práce hodí do portfolio.

Časová dotace: 20 minut

Průběh šetření: Šetření jsem prováděla na konci března 2017 ve třídě 1. C na ZŠ Londýnská. Žákům trvalo docela dlouho, než pochopili, co je jejich úkolem. Ačkoliv jsem žáky na začátku upozornila, že by se měli pokusit vypracovat text samostatně, hodně často se ptali, jelikož si nebyli jistí. Paní učitelka měla výhrady k formě textu, protože se domnívá, že je pro ně příliš těžké se v takovém textu orientovat. S textem na podobném principu, do nějž by vybírali slova z nabídky a doplňovali, prozatím nepracovali. Jeden chlapec byl velmi rychle hotov, a tak jsem jej poprosila, zda by nemohl svým spolužákům poskytnout rady. Zdůraznila jsem mu, aby neříkal odpovědi, a snažil se pouze nasměrovat ostatní k samostatnému objevení odpovědi. Přestože byl text pro žáky trochu náročnější, než tomu bylo v předchozí třídě, žáci v průběhu celého šetření poctivě pracovali. Jelikož bych nestihla diskuzi s celou třídou, provedla jsem diskuzi pouze se dvěma žáky, kteří skončili dříve, než zbytek třídy.

Vlastní výzkumné šetření

Kód: D₁L₁

Název pilotního šetření: Výběr slov

Respondenti: Žáci 1. ročníku.

Cíl pro žáka: Žák vybere z nabídky slovo, které se do věty lépe hodí tak, aby věta dávala smysl.

Cíl výzkumného šetření: Žák vybere z nabídky vhodné slovo, aby věta neztratila smysl.

Pomůcky: Dopis, psací potřeby.

Postup: Rozdáme žákům dopis s nabídkou slov. Žáci mají za úkol text přečíst a zvolit správnou variantu slova v závorce, které do věty patří, aby věta i text dávaly smysl. Vybrané slovo zakroužkují.

Výzkumné metody: Zkoumání žákovských prací/ artefaktů, analýza výsledků činností.

Průběh šetření: 1. ročník, duben 2017

Zadání pro žáky: *Přečti si pozorně text a rozmysli si, které slovo v závorce do věty patří, aby věta i text dávaly smysl. Vybrané slovo zakroužkuj.*

_____ (milá, ahoj) babičko!

Na táboře se máme moc hezky. Dobře nám tu _____ (svítí, vaří, bydlí).

Včera jsme měli borůvkové _____ (knedlíky, zmrzlina, špagety). Když je

pěkné počasí, koupeme se v nedalekém _____ (potoce, lese, poli). Byli

jsme také na _____ (nakupovat, výletě, hodině). Mějte se hezky.

Ahoj, _____

Analýza a interpretace zjištění: V rámci analýzy výsledků jsem provedla součet jednotlivých odpovědí a vypočítala procentuální zastoupení v celkovém počtu odpovědí. Výsledné hodnoty nalezneme v následujících tabulkách (viz Tabulka 10-14).

Tabulka 10 Odpovědi šetření D₁L₁

Slovo	Počet žáků	Procentuální zastoupení
milá	17	81 %
ahoj	3	14, 3 %
nevyplněno	0	0 %
jiné	1	4, 7 %

Tabulka 11 Odpovědi šetření D₁L₁

Slovo	Počet žáků	Procentuální zastoupení
svítí	8	38, 1 %
vaří	8	38, 1 %
bydlí	3	14, 3 %
nevyplněno	0	0 %
jiné	2	9, 5 %

Tabulka 12 Odpovědi šetření D₁L₁

Slovo	Počet žáků	Procentuální zastoupení
knedlíky	19	90, 5 %
zmrzlina	2	9, 5 %
špagety	0	0 %
nevyplněno	0	0 %
jiné	0	0 %

Tabulka 13 Odpovědi šetření D₁L₁

Slovo	Počet žáků	Procentuální zastoupení
potoce	16	76,3 %
lese	1	4,7 %
poli	0	0 %
nevyplněno	3	14,3 %
jiné	1	4,7 %

Tabulka 14 Odpovědi šetření D₁L₁

Slovo	Počet žáků	Procentuální zastoupení
nakupovat	1	4,7 %
výletě	12	57,1 %
hodině	0	0 %
nevyplněno	4	19,1 %
jiné	4	19,1 %

Žáci měli za úkol doplnit 6 slov. Pět z nich si vybírali z nabídky, poslední řádek byl určen pro podpis. Převážná většina žáků vybrala do první věty slovo *milá*. Po skončení diskuze, jsem se podívala na texty a vybrala jsem vždy dva žáky, kteří doplnili jiné slovo, než to správné, abych se jich zeptala a zjistila, jakým způsobem při výběru slov uvažovali. Do první věty se hodí obě slova, ale podle žáků, kteří doplnili *milá*, se *ahoj* hodí spíše kamarádovi, rozhodně ne babičce, nebo se používá, když někoho zdravíme. Jeden žák doplnil obě slova a napsal *ahoj milá babičko*. Důvodem, proč žáci doplnili *milá*, byl nejčastěji ten, že druhé slovo se „do věty nehodí“. Stejně odpovídali žáci u dalších dvou slov. Jelikož se jedná o první třídu, není pro ně jednoduché zdůvodnit, proč vybrali konkrétní slovo. Domnívám se, že na tento jev může mít vliv nízká slovní zásoba žáků. Limitující je pro ně také minimální zkušenost s objasňováním vlastních myšlenkových procesů. Dva žáci doplnili slovo *zmrzlina*, údajně proto, „že jim to přijde lepší“. U předposledního slova, buď žáci doplnili správně, nebo nechali řádek

prázdný, jeden žák napsal *lese* a na poslední napsal slovo z nabídky předchozí věty. Toto není ojedinělé, neboť ve třech případech psali žáci slova na jiný řádek. U posledního slova je již znát, že na některé žáky už je cvičení dlouhé. Čtyři nechali kolonku prázdnou a stejný počet napsal slovo jiné, než v nabídce. Velmi zajímavý úkaz můžeme pozorovat v posledním doplňování. Devět žáků se nepodepsalo a nechalo kolonku prázdnou, dva žáci se podepsali. Osm žáků si vymyslelo vlastní alternativu: *ahoj; ahoj, si hodna; a uvidíme se příště; příště; doufám, že se máš dobře Iggy; milí kamarádi;* a poslední varianta *babi*, která se objevila dvakrát.

Kód: D₁L₂

Název: Diskuze

Respondenti: Žáci 1. ročníku.

Cíl pro žáka: Žák odpovídá na otázky, žák se účastní diskuze, žák prokazuje své znalosti o zkoumaném jevu.

Cíl výzkumného šetření: Zjištění úrovně znalostí o zkoumaném jevu.

Pomůcky: Kamera, otázky.

Postup: Žákům pokládáme otázky. Celou diskuzi zaznamenáme na kameru.

Výzkumné metody: Řízený rozhovor.

Průběh šetření: 1. ročník, duben 2017.

Zadání pro žáka: Odpověz na otázky.

Řekni, kdy jsi naposledy takový text dostal/a?

Řekni, kdy jsi naposledy sám podobný text psal/a?

K čemu se takové texty používají?

Jak se takovému textu říká?

Analýza a interpretace zjištění: Následující text vyznačený kurzívou je autentickým přepisem rozhovoru, který byl zaznamenán na kameru.

V: „Já se vás teď zeptám na několik otázek, které se budou týkat textu, se kterým jste pracovali. Vaše odpovědi si natočím tady na kameru, ale vůbec si toho nevšímejte.

Vůbec se tím nenechejte rozptýlit. Řekněte mi, kdy jste naposledy takový text dostali.

Můžeš začít ty?

Ž1: „Od bráchy, taky z tábora.“

V: „A ty?“

Ž2: „Nepamatuju se.“

V: „A povězte mi, jestli jste někdy podobný text sami psali?“

Ž2: „Jo, jednou babičce a dědovi.“

V: „A co jsi jim napsala?“

Ž2: „No, on mi pomáhal táta...napsala jsem, že se máme dobře, a co děláme.“

V: „A odkud jsi jim psala?“

Ž2: „Z hor...“

V: „A co ty? Psal jsi někdy podobný text?“

Ž1: „Asi ne.“

V: „Dobře, a víte, k čemu se takové texty používají?“

Ž1: „Když třeba chceme někomu napsat z ciziny, abysme mu udělali radost.“

V: „A co myslíš ty?“ (žák dává najevo svou nevědomost krčením ramen)

V: „Když se podíváme na ten náš text, tak proč myslíte, že někdo takový text napsal?“

Ž1: „Aby napsal babičce z tábora, o tom jak se tam má, a co třeba dělá.“

V: „Souhlasíš, nebo máš jiný nápad? (kýve na souhlas) A víte, jak se takovému textu říká, Pavlíku?“

Ž1: „Já bych řekl, že je to dopis.“

V: „Souhlasíš, nebo si myslíš něco jiného?“

Ž2: „Já taky myslím, že je to dopis.“

V: „A podle čeho jsi to poznal?“

Ž1: „Protože je tam to ahoj, a taky, že píše z tábora, takže to znamená, že je jako někde pryč.“

V: „A podle čeho jsi to poznala ty?“

Ž2: „Podle toho, že je tam napsáno Milá babičko.“

V: „Tak já vám děkuji a to je vše!“

Vzala jsem si stranou pouze dva žáky, kteří byli rychleji hotovi, a položila jsem jim připravené otázky. Souběžně jsem reagovala na jejich odpovědi a pokládala jim doplňující otázky. Chlapec odpovídal velmi pohotově. Dívka byla o něco stydlivější, proto jí chvíli trvalo, než se uvolnila, a vůbec na otázky začala odpovídat. Z rozhovoru můžeme určit, že oba žáci mají s dopisem jisté zkušenosti. Správně určili, že se jedná o dopis.

Analýza a interpretace zjištění pilotního šetření: V rámci výzkumného šetření jsem se zabývala ověřováním prekonceptů u slohového žánru dopisu u žáků 1. ročníku.

Šetření se skládalo ze dvou fází. V první fázi měli žáci za úkol pracovat s krátkým textem, do nějž měli doplnit chybějící slovo tak, aby věta dávala smysl. Slova žáci vybírali z nabídky. Stejně jako v předchozím výzkumu, i zde se ukázalo, že pro žáky je tato forma poněkud obtížnějšího charakteru. I v tomto případě, bychom cvičení mohli pojmut tak, aby žáci byli zaměstnání manipulativní činností. Věty a slova by dostali ve formě kartiček, které by k sobě přikládaly. Určitě by tato forma pro ně byla přehlednější a také zajímavější.

Výzkumu se účastnilo 21 žáků a deset z nich, doplnilo všechna slova správně. U zbylých se objevila alespoň jedna chyba. Pět žáků mělo čtyři chyby, jeden žák tři chyby, čtyři žáci dvě chyby a jedna žačka chybovala pouze jednou. Velká část žáků chybovala především ve vztahu k charakteru cvičení, jehož forma pro ně byla poměrně náročná, neboť devět žáků cvičení nedokončilo. Výzkum ukazuje, že při vyplňování poslední kolonky určené pro podpis, našli žáci sedm různých způsobů, odlišných od mnou předpokládaného, tedy pouhého připojení podpisu. Všichni tito žáci prokázali, že poznali charakter textu, a ačkoliv zde neuvedli svůj podpis a zapomněli tak na formální náležitost dopisu, jsou si vědomi toho, že se jedná o způsob komunikace a je potřeba jej na konci uzavřít např. pozdravem, přáním, ať se má adresát dobře, nebo prostým oslovením. Pouze jeden žák připojil krátký vzkaz a navíc se podepsal. Fakt, že žáci neznají terminologii a formální náležitosti daného slohového útvaru, je v tuto chvíli bezpředmětný, neboť se jedná o žáky 1. ročníku. Za podstatné považuji, jakým způsobem jsou schopni s takovým textem pracovat. Výzkum potvrzuje, že zvolíme-li vhodnou formu, žáci dojdou k poznání samostatně, což považujeme za jeden z hlavních principů konstruktivismu.

Plánovaná diskuze s celou třídou žáků, byla vzhledem k časovému tlaku ze strany paní učitelky, omezena pouze na diskuzi se dvěma žáky. Jsem si vědoma toho, že se jedná o velmi malý vzorek, a zjištění tedy jen těžko můžeme považovat za průkazné. Oba žáci potvrdili, že se s podobným textem někdy setkali, chlapec v roli adresáta, dívka v roli odesílatele. I zde ale vidíme, jakým způsobem jsou předchozí zkušenosti důležité, a můžeme na nich další poznání budovat. Oba žáci poznali, že se jedná o dopis. Dívka uvedla, že klíčovým pro ni bylo oslovení *Milá babičko*. Chlapec určil text jako dopis, také kvůli oslovení. Dalším indikátorem je podle něj sdělení, že odesílatel píše „někomu tábora“.

Výzkum potvrzuje, že žáci během svého života, získávají s daným slohovým útvarem určité zkušenosti. Díky těmto zkušenostem se u nich vytvářejí prekoncepty, které z jejich osobních zážitků vycházejí. Výsledky výzkumu mě překvapují, neboť žijeme v době, kde má silné postavení virtuální komunikace, ale zdá se, že komunikace pomocí dopisů a pohledů se ještě zcela nevytrácí. Žáci prokazují schopnost práce s textem daného slohového žánru a s tím spojenou možnost dalšího rozvíjení jejich poznatků.

3.6 Zkoumání jevu v pilotním šetření D₂L

Následující část popisuje výzkumné šetření slohového žánru dopis, prováděném v říjnu roku 2018 na Základní škole Londýnská ve 2. ročníku.

Etapa: II.

Kód: D₂L

Cíl výzkumného šetření: Ověřit prekoncepty ve zkoumaném jevu u žáků 2. ročníku.

Popis výzkumného vzorku

Škola: ZŠ Londýnská

Třída: 2. C

Počet respondentů: 19

Charakteristika žáků: Ve třídě se běžně nachází 24 žáků, avšak v den šetření bylo přítomno pouze 19. Dva z nich- chlapec a dívka- jsou žáci s odlišným mateřským jazykem. Zpočátku jsem měla obavy, že se třída bude špatně soustředit, vzhledem k tomu, že se chystali na sportovní soutěže. Byla jsem velmi mile překvapená, jak dobře se mnou spolupracovali. Chvilí po začátku hodiny se někteří žáci stále ještě převlékali. Paní učitelka svým klidným, leč rázným hlasem všem nařídila, aby svoji činnost ukončili. Žáci zasedli do lavic a ve třídě téměř během okamžiku nastalo hrobové ticho. Žáci se v průběhu práce několikrát museli ptát, jelikož jim nebylo jasné zadání. Využila jsem toho, abych se jich doptávala na otázky, neboť jsme kvůli času zkrácenému v důsledku odchodu třídy na školní sportovní dopoledne, museli vynechat diskuzi.

Časová dotace: 45 minut

Průběh šetření: Výzkumné šetření se odehrálo ve třídě 2. C na ZŠ Londýnská. S paní učitelkou jsme si příliš neporozuměli ohledně hodiny, kterou mi na výzkum věnuje. Když jsem do její třídy přišla, žáci se připravovali na sportovní akci pořádanou ve škole. Zprvu jsem se obávala, že nebudu mít vůbec možnost výzkum provádět, ale naštěstí mi paní učitelka věnovala 25 minut, které akorát stačily na vyplnění pracovního

listu. Bohužel jsem tedy nestihla s žáky provést diskuzi. V průběhu 1. fáze výzkumu se na mě žáci obraceli s dotazy ohledně úkolů v pracovním listu. Vždy, když jsem odpovídala na jejich otázky, jsem se snažila se jich doptávat na to, zda ví, o jaký text se jedná, s jakým druhem textu pracují apod. Tato zjištění zaznamenána v rámci analýzy a interpretace výsledků u pracovního listu, neboť často úzce souvisí s tím, která konkrétní slova žáci doplňovali.

Kód: D₂L₁

Název pilotního šetření: Práce s texty

Respondenti: Žáci 2. ročníku.

Cíl pro žáka: Žák plní úkoly k textům na základě svých zkušeností.

Cíl výzkumného šetření: Analyzovat znalosti ohledně zkoumaného jevu.

Pomůcky: Dopis, psací potřeby.

Postup: Žáci postupně dostávají různé dopisy. Pracují s jednotlivými texty a vypracovávají úkoly ke konkrétním textům.

Výzkumné metody: Analýza žákovských artefaktů/ prací, analýza výsledků činností.

Průběh šetření: 2. ročník, říjen 2018.

Zadání pro žáky: viz Příloha 1

Analýza a interpretace zjištění: Žáci měli za úkol vyplnit pracovní list s pěti úkoly. Následuje podrobná analýza a interpretace výsledků všech cvičení. V prvním úkolu žáci doplňovali slova do textu, tak aby věty dávaly smysl. Jejich úkolem bylo doplnit celkem pět slov. Následující tabulky znázorňují výčet slov, která žáci doplňovali, včetně jejich počtu a procentuálního zastoupení odpovědí. Některá slova se objevovala u více žáků, avšak v různých tvarech (např. knedlíky- knedle, rybníku- rybníce). Tato slova, včetně těch s pravopisnými nebo gramatickými chybami, jsem počítala jako stejná, neboť důležitý zde byl především smysl věty, a ne správný tvar doplněného slova.

Tabulka 15 Odpovědi šetření D₂L₁

Slovo	Počet žáků	Procentuální zastoupení
ahoj	16	84, 1 %
milá	1	5, 3 %
co to je	1	5, 3 %
nevyplněno	1	5, 3 %

Tabulka 16 Odpovědi šetření D₂L₁

Slovo	Počet žáků	Procentuální zastoupení
vaří	15	78, 8 %
je	3	15, 9 %
baví	1	5, 3 %
nevyplněno	0	0 %

Tabulka 17 Odpovědi šetření D₂L₁

Slovo	Počet žáků	Procentuální zastoupení
knedlíky	12	63 %
koláče	2	10, 5 %
povidla	1	5, 3 %
placky	1	5, 3 %
války	1	5, 3 %
hody	1	5, 3 %
nevyplněno	0	5, 3 %

Pozn.: Slovo války doplnil žák s odlišným mateřským jazykem. Ačkoliv se nám tedy zdá jako nesmysl, je potřeba se zamyslet, v čem konkrétně udělal chybu. Mrzí mě, že jsem si toho všimla až doma při zpracovávání výsledků a nemohla jsem se tedy žáka

zpětně doptat. Mohu se tedy jen domýšlet, zda žák nechtěl doplnit třeba slovo vdolky, či veky, která zní a píší se podobně.

Tabulka 18 Odpovědi šetření D₂L₁

Slovo	Počet žáků	Procentuální zastoupení
rybníku	14	73, 7 %
moři	2	10, 5 %
bazénu	2	10, 5 %
koupališti	1	5, 3 %
nevyplněno	0	0 %

Z tabulek přehledů je patrné, že ve většině případů se žákům daří doplnit slovo tak, aby věta dávala smysl, v čemž vidím posun oproti předchozímu ročníku. Pro připomenutí zde uvádím větu z textu výzkumného šetření v 1. ročníku, jež ověřovalo prekoncepty u slohového žánru dopisu. Věta zněla: *Včera jsme měli borůvkové_____*. Žáci vybírali slovo z nabídky (*knedlíky, zmrzlina, špagety*) a doplňovali do vět, aby dávala smysl. Někteří doplnili slovo zmrzlina, neboť se slovem borůvkové se jim asociuje spíše zmrzlina. Ve více případech žáci prokázali, že ještě nejsou schopni přemýšlet v kontextu celé věty. Naopak žáci 2. ročníku doplňují pouze ve vzácných případech slova, která se do vět, nebo do textu nehodí. Nedokážou však stále ještě použít správný tvar slova, neboť příslušné jevy jsou pro ně neznámé, a proto se objevují různé nesprávné tvary slov (*borůvkové povidla, koupali jsme se v koupališti*). Význam věty však zůstává nenarušen.

Téměř 85 % žáků doplnilo jako oslovení slovo *ahoj*. Necelých 79 % žáků do druhé věty napsalo *vaří*. Slovo *knedlíky* doplnilo 63 % žáků. Nejrozmanitější škálu odpovědí žáci uváděli ve větě *Když je pěkné počasí, koupeme se v nedalekém_____*. Všechny odpovědi žáků (rybníku, moři, bazénu, koupališti) byly z významového hlediska správné a věta neztratila smysl. Pouze jeden žák větu nevyplnil.

Jako poslední slovo měli žáci doplnit závěrečný podpis. Osm žáků se podepsalo vlastním jménem. Tři žáci se drželi textu ze třetího cvičení, a podepisovali se *Tomík*.

Stejný počet napsal *babičko*. Vždy jeden doplnil *bráško, tatí* a *vy taky*. Převážná většina žáků ví, že na konci takového textu je podpis. Ostatní slova, která žáci doplnili, na konci také mohou být, a proto jejich doplnění nelze vnímat jako zásadní chybu.

V druhém cvičení žáci odpovídali na otázky. První otázka (*Kdo text napsal?*) zjišťovala, zda žáci dokáží určit autora textu. Deset žáků určilo za autora samu sebe, neboť byli podepsaní. Podle tří žáků, napsal text *kluk/člověk z tábora* a dva určili, že *vnuk/vnučka*. Odpovědi na následující otázku: *Komu je text určen?* byly mnohem jednoznačnější. Dva žáci napsali, že *dětem*, neboť vnímají, že text je určen pro ně, aby jej vyplnili. Jedna dívka napsala *bratrovi*. Její odpověď je zcela logická, neboť právě ona v závěru místo podpisu doplnila *Ahoj, bráško* a připojila kresbu obličeje. Zbytek žáků určil, že text byl napsán babičce.

Třetí úkol žákům zadával pozorně si přečíst text, ke kterému se vztahovaly poslední dva úkoly. Opět se jednalo o dopis z tábora, chybělo zde však oslovení. V rámci čtvrtého úkolu měli žáci napsat, na co Tomík (autor dopisu) zapomněl. Osm žáků napsalo *ahoj*. Několika žáků, jsem se ptala, jak se tato část textu jmenuje. Dokázali správně určit, že pozdrav, avšak tato odpověď se objevila pouze u jednoho žáka, který ji následně škrtl a napsal *buřty*. Stejně tak, dokázali dva žáci určit, že poslední část textu se nazývá podpis. Zdá se však, že je pro ně mnohem přirozenější napsat slovo *ahoj*, neboť se jedná o slovo, které denně používají v běžné komunikaci. *Buřty* se objevili ještě u jednoho žáka. Tři žáci se domnívali, že Tomík zapomněl oblečení a boty, nebo pláštěnku. Jedna dívka vyjádřila svůj nesouhlas se smyslem dvou posledních vět. U jednoho chlapce se objevila odpověď, že *tam byli žraloci*. Dívka z bilingvní rodiny napsala *jakej den*. Když jsem se jí doptávala, sdělila mi, že na dopisy se vždy píše datum.

Stejná dívka jako jediná u posledního úkolu, kde žáci píší, proč byl text napsán, napsala slovo *dopis*. U žáků se objevovaly odpovědi např. *jako potěšení; protože se mu stýskalo; měl rád babičku; aby měli informace o synovi; aby rodiče věděli, co se děje* a mnoho dalších. Prokázali, že jsou schopni z textu určit, nebo znají důvod a smysl psaní dopisů.

Kód: D₂L₂

Název: Diskuze

Respondenti: Žáci 2. ročníku.

Cíl pro žáka: Žák se účastní diskuze, odpovídá na otázky.

Cíl výzkumného šetření: Analýza úrovně znalostí o zkoumaném jevu.

Pomůcky: Kamera, otázky.

Postup: Žákům klademe připravené otázky. Diskuzi nahráváme.

Výzkumné metody: Řízený rozhovor.

Průběh šetření: 2. ročník, říjen 2018.

Analýza a interpretace zjištění: Jak jsem se již zmínila, neměla jsem možnost provést s žáky řízený rozhovor, při němž bych jim kladla předem připravené otázky. Žákům jsem otázky kladla v průběhu šetření, neboť jsem pátrala i po důvodech, proč doplnili konkrétní slova. Nemohu však poskytnout doslovný přepis rozhovoru, jelikož nevznikl žádný záznam. Odpovědi žáků jsem si poznamenala ve stručných poznámkách. Využila jsem je však již v analýze a interpretaci zjištění předchozího pilotního šetření s pracovním listem.

Zadání pro žáka: Odpověz na otázky.

Řekni, kdy jsi naposledy takový text dostal/a?

Řekni, kdy jsi naposledy sám podobný text psal/a?

K čemu se takové texty používají?

Jak se takovému textu říká?

Analýza a interpretace zjištění pilotního šetření: Výsledky výzkumného šetření, které ověřují prekoncepty u žáků 2. ročníku v rámci slohového žánru dopisu, získáváme analýzou pracovních listů, které vyplnilo 18 žáků. Výchozím úkolem je doplňování slov do textu, který se shoduje s textem, jež vyplňovali při výzkumu žáci 1. ročníku. Žáci 2. ročníku nevybírají z nabídky, ale doplňují slova podle svého nejlepšího uvážení, aby věta dávala smysl. Žákům tento úkol nečiní velké potíže. Potýkají se však s gramatickými a pravopisnými jevy. Vzhledem k tomu, že se jedná o žáky 2. ročníku a ani to není předmětem výzkumu, jsem se popisováním těchto jevů příliš nezabývala. Sledovala jsem, zda žáci dokáží doplnit do věty slovo, aby dávala smysl. U třech žáků se objevilo jedno chybné slovo ve větě *Dobře nám tu _____ (svítí, vaří, bydlí).*, kam doplnili *je*. U dvou z těchto žáků se zároveň objevila chyba v oslovení, kde na volný řádek doplnili *Co to je, babičko* a *Já chci za, babičko*. Překvapující je ovšem to, že žák, jež místo pozdravu napsal *Já chci za*, ve čtvrtém textu uvedl správně, že zde chybí *Ahoj*. Domnívám se, že když doplňoval tato slovní spojení do věty, nesledoval následující

text. Věty: *Co to je, babičko?* a *Já chci za babičkou.*, smysl dávají, pouze si u druhé věty musíme domyslet koncovku *u*. Chyba je možná v samotném zadání, které žákům určuje, aby doplnili slova tak, aby věty dávaly smysl. O celkovém textu zde není zmínka. Změnilo by se něco, kdyby žáci zpracovávali tento úkol se zadáním, že mají doplnit slova, aby věty i celý text dávaly smysl? Na druhou stranu většina žáků v následujících úkolech prokazuje, že text vnímá jako celek a doplňování slov do vět jim ve 2. ročníku již nečiní velký problém. Autory text jsou oni sami, Tomík, který se objevuje u dalšího textu, nebo pouze kluk, či holka. Dokáží také bez problémů poznat, pro koho je text určen. Některé odpovědi postrádající smysl např. u čtvrtého úkolu, kde mají žáci napsat, na co Tomík zapomněl, můžeme mezi odpověďmi několikrát najít boty, oblečení, nebo pláštěnku. Je potřeba se ohlížet na to, jakým způsobem jsou ve třídě uzpůsobeny lavice. Žáci sedí u spojených lavic po větších skupinách, a proto je velmi pravděpodobné, že někteří opisují. U tohoto úkolu však žáci převážně dokazují, že v ročníku mají určité znalosti ohledně formálních náležitostí dopisu, které se od předchozího ročníku prohlubují. Aniž by je znali, dokáží již určit pozdrav, podpis. U jednoho žáka se objevuje poznámka, že u dopisu nesmí chybět datum. Je tedy patrné, že žáci 2. ročníku mají s tímto slohovým žánrem větší zkušenosti, a když jsme se jich ptala, zda text poznali, vždy uváděli, že se jedná o dopis, nebo pohled.

3.7 Zkoumání jevu v pilotním šetření D₂B

Etapa: II.

Kód: D₂B

Cíl výzkumného šetření: Ověřit prekoncepty ve zkoumaném jevu u žáků 2. ročníku.

Popis výzkumného vzorku

Škola: ZŠ Burešova

Třída: 2. B

Počet respondentů: 16

Charakteristika žáků: Běžně se ve třídě nachází 22 žáků, kteří sedí v lavicích po dvou. V den výzkumu bylo přítomno pouze 16 žáků. Jedna dívka pochází z Ruska a její pracovní list paní učitelka označila hvězdičkou. Podle slov paní učitelky nemá zásadnější problémy s porozuměním ani mluvením, neboť téměř celý život žije v České republice a od první třídy se vyučuje v české škole. Doma však mluví pouze svým mateřským jazykem, jelikož rodiče český jazyk neovládají vůbec. Větší potíže jí činí pravopis a gramatika. I z pracovního listu je patrné, že nedokáže rozlišit např. krátké

a dlouhé samohlásky, avšak pro potřeby výzkumu to není příliš podstatné. Třída byla poněkud živější v porovnání s ostatními, v nichž jsem prováděla výzkumy pro svou diplomovou práci. Když jsem jim rozdala pracovní listy, všimla jsem si, že několik žáků má tendenci opisovat. Žákům velmi záleží na tom, aby dosáhli správných výsledků. Je možné, že právě proto volili cestu opisování. Dalším důvodem může být také zadání, které jsem žákům dala na začátku. Vysvětlila jsem jim, jaký je jejich úkol a zdůraznila, že mají pracovat samostatně. Dala jsem jim prostor pro otázky, a řekla jim, že v průběhu vyplňování jim nebudu moc příliš radit, neboť musí pracovní list vyplnit samostatně. Je možné, že někteří žáci se možná trochu styděli a báli se zeptat, a proto volili raději cestu opisování. Přesto se našlo hodně žáků, kteří se neustále vyptávali. Paní učitelka jim důrazně sdělila, aby už nekladli zbytečné otázky. Jejich spolupráce pak už byla o něco lepší.

Časová dotace: 45 minut

Průběh šetření: Výzkumné šetření ověřující prekoncepty u žáků 2. ročníků se odehrálo ve třídě 2. C na ZŠ Burešova. Žákům jsem rozdala pracovní listy a vysvětlila jsem jim, co je jejich úkolem. Ačkoliv je podle mého názoru zadání i na pracovním listu poměrně srozumitelné, žáci se neustále ptali, a to i na věci, které byly již řečeny. Paní učitelka mi na konci výzkumu sdělila, že je to u těchto žáků poměrně běžné. Ačkoliv zprvu se mnou třída příliš dobře nespolečně pracovala, po zásahu paní učitelky se zklidnila. Ani při tomto šetření jsem neměla možnost provést diskuzi s celou třídou, neboť žákům trvalo vyplnění pracovního listu poměrně dlouhou dobu. Rozhovor jsem provedla pouze s jedním žákem.

Kód: D₂B₁

Název pilotního šetření: Práce s texty

Respondenti: Žáci 2. ročníku.

Cíl pro žáka: Žák plní úkoly k textům na základě svých zkušeností.

Cíl výzkumného šetření: Analyzovat znalosti ohledně zkoumaného jevu.

Pomůcky: Dopis, psací potřeby.

Postup: Žáci postupně dostávají různé dopisy. Pracují s jednotlivými texty a vypracovávají úkoly ke konkrétním textům.

Výzkumné metody: Analýza žákovských artefaktů/ prací, analýza výsledků činností.

Průběh šetření: 2. ročník, prosinec 2018.

Zadání pro žáky: viz Příloha 1

Analýza a interpretace zjištění: Žáci dostali pracovní list, na kterém byly dva rozdílné texty. V prvním textu žáci doplňovali slova do vět, aby dávaly smysl, což jim nedělalo velké potíže. Většina žáků však bojuje s gramatickými a pravopisnými jevy (*borůvkové koláč, de kopaná, slatkosti apod.*), což však není předmětem zkoumání. Důležité je především to, zda dokáží žáci do textu slova doplnit, poznat o jaký text se jedná a nadále s ním pracovat.

Tabulka 19 Odpovědi šetření D₂B₁

Slovo	Počet žáků	Procentuální zastoupení
ahoj	12	75 %
milá	3	18,8 %
zlobyvá	1	6,2 %
nevyplněno	0	0 %

Tabulka 20 Odpovědi šetření D₂B₁

Slovo	Počet žáků	Procentuální zastoupení
vaří	14	87,6 %
je	1	6,2 %
de kopaná	1	6,2 %
nevyplněno	0	0 %

Tabulka 21 Odpovědi šetření D₂B₁

Slovo	Počet žáků	Procentuální zastoupení
knedlíky	12	75 %
koláče	3	12, 6 %
sladkosti	1	6, 2 %
buchtičky	1	6, 2 %
nevyplněno	0	0 %

Tabulka 22 Odpovědi šetření D₂B₁

Slovo	Počet žáků	Procentuální zastoupení
rybníku	4	24, 8 %
jezeru	5	31, 2 %
moři	2	12, 4 %
bazénu	1	6, 2 %
potoce	1	6, 2 %
obchodu	1	6, 2 %
nevyplněno	0	0 %

Z uvedených přehledů můžeme sledovat, že žákům nedělá doplnění slov velký problém. V posledním řádku textu žáci doplňují podpis. Čtyři žáci se nechali inspirovat následujícím textem a do řádku podpisu napsali Tomík. Stejný počet žáků se podepsal vlastním jménem. Šest jich použilo stejný formát jako při oslovení a doplnilo slovo babičko v různých tvarech. Jedna dívka napsala *rodino*. Žáci nemají o podpisu na konci dopisu ještě velké povědomí, a tak se při doplňování řídí spíše tím, co jim text nabízí. Ke stejnému textu se vztahovaly dvě otázky. Na první z nich *Kdo text napsal?*, žáci nejčastěji odpovídali, že Tomík. Zajímavé je, že mezi těmito žáky byl i jeden, který se na konec dopisu podepsal vlastním jménem. Je velmi pravděpodobné, že sledoval spíše cvičení, která následují, a proto určil za autora textu Tomíka, ačkoliv se předtím podepsal. Pouze tři žáci napsali své jméno.

Následující úkoly se vztahovaly k textu, který byl opět napsán formou dopisu, v němž chybělo oslovení. Převážná část žáků, konkrétně 11, určilo, že zapomněl napsat *ahoj babi*. Podle jedné dívky zapomněl buřty. Jeden chlapec určil, že měl Tomík napsat, *pro koho to je*. Můžeme tedy říct, že většina žáků dokáže určit, pokud na začátku dopisu chybí oslovení. Pouze u jedné dívky se objevila odpověď, že *babičku zapomněl pozdravit*.

V posledním textu žáci pátrají po tom, proč text vůbec vznikl. Škála odpovědí je poměrně pestrá, a můžeme zde najít např. *chtěl babičku pozdravit, jak se má na táboře, aby babičku potěšil, co dělá a jak se má v dopise babičce*.

Název: Diskuze

Kód: D2B

Respondenti: Žáci 2. ročníku.

Cíl pro žáka: Žák se účastní diskuze, odpovídá na otázky.

Cíl výzkumného šetření: Analyzovat úroveň znalostí o zkoumaném jevu.

Pomůcky: Kamera, otázky.

Postup: Žákům klademe připravené otázky. Diskuzi nahráváme.

Výzkumné metody: Řízený rozhovor.

Průběh šetření: 2. ročník, listopad 2018.

Zadání pro žáka: Odpověz na otázky.

Řekni, kdy jsi naposledy takový text dostal/a?

Řekni, kdy jsi naposledy sám podobný text psal/a?

K čemu se takové texty používají?

Jak se takovému textu říká?

Analýza a interpretace zjištění: Následující text je doslovným přepisem rozhovoru s jedním žákem nahrávaného na diktafon.

V: „Můžu se tě zeptat na několik otázek? Vezmi si ten svůj pracovní listy, a řekni, když se podíváš na text v prvním cvičení, tak kdy ses naposledy s takovým textem setkal?“

Ž: „Já chodím do skauta a byl jsem loni na táboře a jezdíme taky na výpravy. A vždycky posíláme rodičům dopisy nebo pohledy.“

V: „Takže podle tebe se takovému textu říká dopis. A podle čeho jsi to poznal?“

Ž: „Že je tam to ahoj babičko na začátku, a taky že je tam napsáno, že na táboře se mají dobře. To znamená, že to říkáme někomu, když s tím člověkem nejsme, tak aby jako věděl, co děláme.“

Jelikož má chlapec, se kterým jsem prováděla rozhovor, velmi bohaté zkušenosti s tímto slohovým žánrem, ihned v odpovědi na první otázku jej dokázal správně určit. Otázky jsem proto musela trochu upravit podle potřeby. Své zkušenosti čerpá z letního skautského tábora a víkendových výprav. Ačkoliv jeho prekoncepty vytvořené na základě takto bohatých zkušeností nebudou asi běžné u každého žáka 2. ročníku, můžeme však na základě obou předchozích cvičení potvrdit, že většina žáků při práci s textem pozná, že se jedná o dopis.

Analýza a interpretace zjištění pilotního šetření: Výzkumné šetření proběhlo ve 2. ročníku na ZŠ Burešova, ověřovalo prekoncepty slohového žánru dopisu u žáků. Výzkumné šetření se skládalo ze dvou částí. V první části žáci vyplňují pracovní list, jehož souhrnnou analýzu nyní přináším. V prvním úkolu žáci pracují s textem, do něhož doplňují slova, aby věta dávala smysl. Výzkum proběhlý v 1. ročníku byl vystaven na podobném principu. Úvodní text pracovního listu je totožný s textem, který vyplňovali žáci na konci 1. ročníku. Ti však volili slova z nabídky. Výzkum potvrzuje, že žáci 2. ročníku dokáží pracovat s textem jako komplexním celkem. Souvisí to také se schopností udržet pozornost.

V rámci cvičení s dopisováním slov, nejčastěji chybovali v pravopisných a gramatických jevech. Velké potíže dělá žákům rozlišení krátkých a dlouhých samohlásek, skloňování (např. *koupeme se v nedalekém bazén, rybníkem*) a psaní tvrdého a měkkého i (*ribník*). Výzkum se ale zaměřuje na to, zda jsou žáci schopni doplnit věty, aby neztratily smysl. Pouze ve dvou případech bylo doplněno slovo, které nedává ve větě smysl. Do věty: *Dobře nám tu dívka doplnila slovo je*. V dalším případě se jednalo o větu *Když je pěkné počasí, koupeme se v nedalekém*, kam žák doplnil slovo *lese*. Žáka jsem se později ptala, co jej vedlo k tomu, doplnit právě toto slovo, avšak nebyl mi schopen své konání příliš objasnit. S podobným jevem jsem se potýkala v průběhu celého výzkumu velmi často. Žáků jsem se mnohdy vyptávala, abych zjistila, jaké myšlenkové a asociační pochody je vedly k tomu, že doplnili právě toto konkrétní slovo, avšak velmi málo z nich mi bylo schopno podat vysvětlení. To však neplatí po žáka, který do stejné věty doplnil *obchodu*. Když jsem se jen zeptala, podle čeho se rozhodoval, když doplňoval slovo *obchodu*, že udělal chybu. V předchozí větě totiž doplnil borůvkové sladkosti. Následující větu si pak přečetl špatně a zaměnil *koupeme* za *kupujeme*. To se mu navíc propojilo s předchozí větou.

Výzkum prokazuje, že žáci 2. ročníku mají o slohovém žánru dopisu určité znalosti. Většina z nich ví, že na začátku musí být oslovení. Se závěrečným podpisem to už tak jednoznačné není. Zde se může projevit vliv mobilní a internetové komunikace. Věřím, že již ve 2. ročníku se žáci setkali s SMS zprávou, kde se většinou nepodepisujeme. Když žákům položíme otázku, o jaký text se jedná, většina jich pozná, že se jedná o dopis. Pár žáků navrhuje, že by to mohl být pohled. Domnívám se, že žáci znají rozdíl mezi pohledem a dopisem. Dokázali by rozdíl i vysvětlit, ale výchozí texty, se kterými pracují, mají charakter spíše krátkého pozdravu z pohledu, což pochopitelně může být matoucí.

3.8 Zkoumání jevu v pilotním šetření P₃B

Následující část popisuje výzkumné šetření slohového žánru popis pracovního postupu

ve 3. ročníku. Výzkumné šetření proběhlo v březnu 2018 na Základní škole Burešova.

Etapa: II.

Cíl výzkumného šetření: Ověřit prekoncepty zkoumaného jevu u žáků 3. ročníku.

Časová dotace: 45 minut

Průběh šetření: Žákům jsem se představila a seznámila je s tím, jakým způsobem budou vyplňovat pracovní list, který jsem si pro ně připravila. Nejprve jsem jim řekla zadání první strany pracovního listu, kde žáci lepili kartičky. Řekla jsem jim, že kdo bude hotov, přijde si pro druhou stranu pracovního listu, na kterém mají text, se kterým budou pracovat. Žáci po celou dobu pracovali samostatně a na konci proběhla společná diskuze, kterou jsem natáčela na kameru, na což jsem je zapomněla upozornit. Chvilí to vypadalo, že natáčení bude rozptylovat, avšak paní učitelka je velmi rychle zklidnila.

Popis výzkumného vzorku

Škola: ZŠ Burešova

Třída: 3. B

Počet respondentů: 19

Charakteristika žáků: Ve třídě je poznat, že paní učitelka má nad dětmi pevnou ruku, neboť žáci byli po celou dobu šetření velmi ukáznění. V momentě, kdy byl některý žák hotov, automaticky šel buď do dílny čtení, nebo plnit úlohy pro rychlíky, které má paní učitelka připravené ve speciální složce ve třídě. Pokud si nebyl jistý, co by měl dělat, paní učitelka jim to řekla. Žáci velmi rychle pochopili, co se od nich chce, a kladli velmi málo dotazů. Při diskuzi bylo poznat, že se jedná o žáky, kteří mají potřebu své nápady

sdílet. Ve třídě se nachází žák, který má diagnostikované ADHD, na což mě paní učitelka dopředu upozornila. V průběhu šetření se výrazněji neprojevoval a nemyslím si, že by tímto bylo ovlivněno.

Vlastní výzkumné šetření

Kód: P₃B_{1a}

Název: Řazení obrázků

Cíl pro žáka: Žák seřadí obrázky podle logického sledu.

Cíl výzkumného šetření: Zjistit schopnosti řadit obrázky podle logického sledu pouze na základě vlastních zkušeností a informací, které vyčte z obrázků.

Pomůcky: Pracovní list na papíře o formátu A4, obrázky, lepidlo.

Postup: Žákům rozdáme obrázky, na kterých jsou vyfocené jednotlivé kroky přípravy dortu. Obrázky musí seřadit podle logického sledu a nalepit na pracovní list.

Výzkumné metody: Analýza žakovských prací/ artefaktů, analýza výsledků činností.

Průběh šetření: 3. ročník, březen 2018.

Zadání pro žáka: Prohlédni si fotografie a seřaď je podle toho, jak jdou správně za sebou. Fotografie nalep do prvního sloupce tabulky v pracovním listu. (viz Obrázek 23-29 a viz Příloha 2)

Analýza a interpretace zjištění: Žáci dostanou obrázky, na kterých je vyfocena příprava dortu. Na základě tohoto výzkumu jsem se rozhodla vyřadit obrázek číslo 5, který je pro žáky hodně matoucí. Velmi často zaměňují pořadí obrázku číslo 4 a 5 (viz Obrázek O26 a O27), nebo 1 a 2 (viz Obrázek O23 a O25), což však samotnou přípravu dortu výrazně neovlivní. V následující tabulce najdeme všechny možné kombinace, kterými žáci kartičky seřazovali. Celkově žáci seřadili kartičky sedmi různými kombinacemi. Jeden žák svoji práci nedokončil a jeho řada byla neúplná.

Tabulka 23 Způsoby řazení obrázků v šetření P₃B_{1a}

Způsob řazení	Počet žáků	Procentuální zastoupení
O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7	7	36, 8 %
O1, O2, O4, O5, O3, O6, O7	3	15, 8 %
O1, O2, O3, O5, O4, O6, O7	3	15, 8 %
O2, O1, O3, O5, O4, O6, O7	2	10, 4 %
O2, O4, O5, O3, O1, O6, O7	1	5, 3 %
O2, O3, O4, O5, O1, O6, O7	1	5, 3 %
O2, O1, O5, O6, O3, O6, O7	1	5, 3 %
neúplné	1	5, 3 %

Pozn. Výzkumné šetření ukazuje, že fotografie O5 (viz Obrázek O 27), je pro žáky velmi matoucí, neboť se jedná o krok v přípravě, bez které by se pečení obešlo. Je také velmi snadno zaměnitelná s fotografií O3 (viz Obrázek O25) Rozhodla jsem se ji proti do dalšího výzkumu nezařazovat. Žáci budou pracovat pouze s šesti fotografiemi a kartičkami popisku. Pracovní list, byl upraven pro potřeby nového výzkumu, avšak nejedná se o výraznější změnu, proto jsem jej do příloh nezařadila.

Kód: P₃B_{1b}

Název: Psaní popisků

Cíl pro žáka: Žák napíše popis obrázku, ve kterém co nejpřesněji vystihne situaci z obrázku.

Cíl výzkumného šetření: Zjistit schopnost popsat a vystihnout, co se na obrázku děje.

Pomůcky: Pracovní list, psací potřeby.

Postup: Žáci k obrázkům napíší popisky tak, aby co nejlépe vystihli, co se na obrázku děje.

Výzkumné metody: Analýza žákovských prací/ artefaktů, analýza výsledků činností.

Průběh šetření: 3. ročník, březen 2018.

Zadání pro žáka: Do druhého sloupce zkus co nejvýstižněji napsat, co se na obrázku děje. (viz Příloha 2)

Analýza a interpretace zjištění: Žáci mají za úkol psát popisky k obrázkům a co nejpřesněji tak vystihnout, co se na obrázku děje. Každý žák volí svůj individuální styl, a proto je těžké volit jednotné měřítko, podle kterého bychom všechny výstupy žáků porovnávali. Pouze devět žáků dokázalo psát popisky v jednotné osobě, času a způsobu. Někteří žáci psali, v 1. os. čísla jednotného, jako kdyby oni sami dort připravovali, někdo celý proces vztáhl na mou osobu: „*upekla dort z těchto ingrediencí, pak si připravila ingredience na polevu, udělala tu polevu, dala to do sklenice, pak s tím zatřepala, dala to na dort, dort je hotov*“. Jeden žák popisoval obrázek doslova: „*na obrázku jsou suroviny na vaření a koláč, tady jsou už připravené na děláni krému na koláč...*“. Ostatní žáci psali věty nahodile a nedodržovali jednotný ráz vět. Úskalí tohoto cvičení může být právě v jeho zadání, které zní: „*Do druhého sloupečku zkus co nejvýstižněji napsat, co se na obrázku děje*“, což podle mého názoru většina žáků dodrží, ale nabízí se zde otázka, kolik z nich již uvažuje o smyslu textu, a o tom k čemu slouží. Kolik žáků přijde na to, že píše recept, a proto je důležité vytvořit jej takovým způsobem, aby se někdo další byl schopen podle něj řídit? Žáci jsou schopni napsat více či méně výstižný popis obrázků, otázkou do dalšího výzkumu tedy zůstává, kolik z nich již o tom přemýšlí jako o receptu, nebo popisu pracovního postupu.

Název: Úkoly k původnímu textu

Kód: P₃B_{1c}

Cíl pro žáka: Žák v textu označí všechna slovesa, vypíše suroviny a prokáže své znalosti o zkoumaném jevu

Cíl výzkumného šetření: Zjistit úroveň dosavadních znalostí o zkoumaném jevu.

Pomůcky: Pracovní list, psací potřeby.

Postup: Žáci pracují s původním textem receptu.

Zadání pro žáka: *Pozorně si přečti text a odpověz na otázky pod ním.* (viz Příloha 3)

Výzkumné metody: Analýza žákovských prací/ artefaktů, analýza výsledků činností.

Průběh šetření: 3. ročník, březen 2018.

Analýza a interpretace zjištění: Žáci pracovali s druhou stranou pracovního listu, na které mají jednotlivé úkoly. Prvním úkolem bylo vypsát suroviny, které jsou při pečení potřeba, což jim nedělá problémy, ačkoli toto slovo někteří vůbec neznali, nebo si nebyli jeho významem jisti. Jedenáct žáků vypsalo veškeré suroviny. U osmi žáků

chyběla jedna až dvě suroviny. V následujícím úkolu měli žáci zakroužkovat slova, která jim říkají, co má při pečení dělat. Tři žáci cvičení nestihli a osm žáků kroužkovalo celé věty, nebo více slov dohromady. Jeden žák kroužkoval suroviny z předchozího cvičení a pět žáků kroužkovalo pouze slovesa. Dále žáci odpovídali na otázky. *Dokážeš vymyslet, k čemu nám takový text slouží?* Šest žáků napsalo, že text slouží k vaření, nebo k tomu abychom něco mohli upéct. Jejich odpovědi se soustředili výhradně na činnost pečení a vaření. Čtyři žáci uvedli, že text slouží k tomu, abychom věděli, jak něco máme udělat. Čtyři žáci nechali bez odpovědi, jeden žák napsal odpověď *ano dokážu*; další *jako recept*; a poslední *ke čtení*. Dále žáci odpovídali na otázku *Kde bychom se s ním mohli setkat?* Čtyři žáci odpověď nevyplnili, osm žáků uvedlo, že bychom se s textem mohli setkat *v knize, kuchyni, nebo kuchařce*. Jejich odpovědi se prolínají, někdo např. uvedl, že bychom ho našli *v knize v kuchyni*. Dále jedna žákyně uvedla, že by se s textem setkala *v knize receptů další v cukrárně a na návštěvě; v restauraci; při přípravě nějaké slavnosti* a poslední byla odpověď *na internetu*. Na otázku *Jak se takový text nazývá?* dva žáci neuvedli žádnou odpověď. Dva žáci napsali *mandarinkový dort* a jedna napsala *receptář*. Dvanáct žáků napsalo odpověď *recept*.

Kód: P₃B₂

Název: Diskuze

Cíl pro žáka: Žák odpoví na otázky, účastní se diskuze.

Cíl výzkumného šetření: Zjistit úroveň znalostí o zkoumaném jevu.

Pomůcky: Otázky, kamera.

Postup: Žáci prezentují své odpovědi na otázky z pracovního listu.

Výzkumné metody: Analýza žákovských prací/ artefaktů, analýza výsledků činností, řízený rozhovor.

Průběh šetření: 3. ročník, březen 2018

Zadání pro žáka: Společně si projdeme vaše odpovědi na poslední tři otázky v pracovním listu.

Dokážeš vymyslet, k čemu nám takový text slouží?

Kde bychom se s ním mohli setkat?

Jak se takový text nazývá?

Analýza a interpretace zjištění: Následující text vyznačený kurzívou označuje přepis rozhovoru se žáky, který byl nahráván na kameru.

V: „Podíváme se teď společně na ty poslední otázky, které jste vyplňovali na poslední stránce. Budu si vaše odpovědi nahrávat na kameru, ale nenechte se tím rozptylovat. K čemu podle vás text, se kterým jsme pracovali, slouží?“

Ž1: „Abychom věděli, jak máme udělat ten dort.“

Ž2: „Když třeba nevíme, jak máme dort upéct, tak se podíváme do kuchařky.“

Ž3: „Jako recept.“

V: „A kde bychom se s ním mohli setkat? Kde bychom takový text našli?“

Ž4: „V kuchařce.“

Ž5: „Já bych taky řekl, že v kuchařce.“

V: „A jak se takovému textu říká?“

Ž6: „Recept.“

Ž7: „Taky si myslím, že recept.“

Ž8: „Já bych řekla, že návod k přípravě.“

Ž9: „Já myslím, že návod k práci.“

V: „A jak tě to napadlo?“

Ž9: „Protože nám to říká, co máme dělat, abychom upekli ten dort.“

V: „A už si se někdy s podobným textem setkala?“

Ž9: „Jednou jsem také pomáhala mamince péct dort.“

V: „Zvedněte ruku, kdo se také někdy setkal podobným textem, třeba při vaření, jako tady vaše spolužačka? A napadá vás ještě jiná situace, kromě vaření, kde bychom takový text mohli využít?“

Ž10: „Třeba když si něco vyrábíme.“

V: „Dobře, máte ještě někdo nějaké nápady? Tak, to je ode mě vše. Moc vám děkuji.“

Žáci v diskuzi prokazují, že disponují určitými prekoncepty týkající se slohového žánru popis pracovního postupu. Operují s pseudopojmem jako je např. recept nebo návod k přípravě, který nemají terminologicky ukotvený. Tento pseudopojem je možné dále rozvíjet a budovat na něm poznání. Vědí, jaký je účel textu ve formě receptu, nebo návodu. Dokáží se zaměřit také na jiné formy popisu pracovního postupu. Zmiňují zde i variantu návodu na výrobu. Diskuze ale také dokazuje, jak důležitou roli hrají otázky, neboť díky nim žáci zmínili další formu a svoji myšlenku začali rozvíjet. Pokud bych se držela připravených otázek a nereagovala na situaci,

žáci by pravděpodobně vůbec nezmnili, že vedle receptu, se můžeme s popisem pracovního postupu setkat také ve formě návodu na výrobu.

Analýza a interpretace zjištění pilotního šetření: Výzkumné šetření ověřuje, jakými prekoncepty u slohového žánru popisu pracovního postupu žáci 3. ročníku disponují. Výzkum je rozdělen do dvou fází. V první fázi žáci pracují s pracovním listem rozděleným na dvě části. Nejprve žáci řadí obrázky, jak jdou správně za sebou. Ukazuje se, že jeden obrázek konkrétně s kódem O3, je pro žáky značně matoucí. Také v samotné přípravě dortu jej vnímám jako zbytečný krok, jehož vyřazení neovlivní pracovní postup. Žáci seřadili kartičky osmi různými způsoby, z nichž jeden byl neúplný. Necelých 37 % z 19 dotázaných žáků seřadilo kartičky do správného pořadí. Téměř 16 % žáků prohodilo obrázky O4 a O5. Stejně procento žáků zařadilo obrázek O3 na páté místo. Zbytek žáků, tedy necelých 50 %, prohodil vždy dva nebo více obrázků, a dohromady vytvořili 5 kombinací.

V rámci dalšího úkolu žáci píší popisky k obrázkům, neboť mají napsat, co se na obrázku děje. V tomto výzkumném šetření dochází k zajímavému zjištění. Každý žák píše popisky specifickým stylem. Pouze 47 % žáků však dokázalo udržet po celou dobu psaní jednotný styl psaní. Zbytek žáků píše věty různými způsoby, střídají osoby a časy. Domnívám se, že necelá polovina žáků, která psala popisky jednotným způsobem, přemýšlela o textu jako o celku. Ostatní žáci plní doslova zadání, a píší, co se na obrázku děje.

Diskuze, která celé výzkumné šetření uzavírá, přináší další zajímavé zjištění týkající se pojmů, se kterými žáci operují. Text nejčastěji nazývají *recept*, ale objevuje se také označení *návod k přípravě*. Jsou si plně vědomi významu, účelu a přínosu textu pro život člověka. Žáci uvádí jako příklad také návod na výrobu. Na zmiňovaných prekonceptech by bylo možné stavět konstruktivistickou výuku.

3.9 Zkoumání jevu v pilotním šetření P_{3A}

V této kapitole se věnuji průběhu šetření zjišťujícího prekoncepty u žáků 3. ročníku, kde jsem se zaměřila na slohový žánr popis pracovního postupu. Šetření proběhlo v listopadu 2018 na ZŠ Angel.

Etapa: II.

Kód: P_{3A}

Cíl výzkumného šetření: Ověřit prekoncepty zkoumaného jevu u žáků 3. ročníku.

Popis výzkumného vzorku

Škola: ZŠ Angel

Třída: 3. E

Počet respondentů: 24

Charakteristika žáků: Podle slov třídního pana učitele se jedná o třídu tichou, kde po většinu času panuje spíše klidnější atmosféra. Žáci dobře zvládají základní pravidla slušného chování a respektují pravidla stanovená ve třídě. V porovnání s paralelními třídami prý žáci pracují výrazně pomalejším tempem, což se i zde projeví. Tři žáci vůbec nezačali pracovat s druhou stranou pracovního listu.

Časová dotace: 45 minut

Průběh šetření: Žákům nejprve rozdáme první list pracovního listu a kartičky s obrázky. Společně projdeme jednotlivé úkoly a ujistím se, že žáci chápou zadání. Dostávají pokyn, že po dokončení prvního listu jej odevzdají a ze stolu si vezmou druhý list včetně kartiček. Když žáci začnou pracovat, ukazuje se, že někteří stále nechápou, co se po nich chce. Několika žákům musím zadání znovu vysvětlit. Třída pracuje v naprostém tichu a klidu. Žáci respektují základní třídní pravidla, a každý pracuje zcela samostatně. Vypracování prvního pracovního listu jim vzhledem k velkému množství manipulativních činností (lepení, řazení) zabralo o hodně více času, než jsem předpokládala, a trochu jsem se obávala, že nezbyde čas na závěrečnou diskuzi, kterou jsem nakonec musela provést pouze s omezenou částí žáků. Pan učitel mi totiž dal jen omezený časový úsek hodiny, proto jsem nemohla nechat všechny žáky dokončit vyplňování pracovního listu.

Vlastní výzkumné šetření

Kód: P₃A_{1a}

Název pilotního šetření: Řazení obrázků

Respondenti: Žáci 3. ročníku.

Cíl pro žáka: Žák seřadí obrázky podle logického sledu.

Cíl výzkumného šetření: Zjistit schopnosti řadit obrázky podle logického sledu pouze na základě vlastních zkušeností a informací, které vyčte z obrázků.

Pomůcky: Pracovní list na papíře o formátu A4, obrázky, lepidlo.

Postup: Žákům rozdáme obrázky, na kterých jsou vyfocené jednotlivé kroky přípravy dortu. Obrázky musí seřadit podle logického sledu a nalepit na pracovní list.

Výzkumné metody: Analýza žákovských prací/ artefaktů, analýza výsledků činností.

Průběh šetření: 3. ročník, listopad 2018.

Zadání pro žáka: *Prohlédni si fotografie a seřaď je podle toho, jak jdou správně za sebou. Fotografie nalep do prvního sloupce tabulky v pracovním listu. (viz Obrázky 23, 24, 25, 26, 28, 28 a Příloha 2)*

Analýza a interpretace zjištění: Každý žák dostal šest kartiček. Obrázky na kartičkách měl seřadit podle logického sledu. Pro lepší přehlednost označuji kartičky následujícími kódy: O1, O2, O3, O4, O5, O6. Jednotlivé obrázky s přiřazeným kódem jsou přiloženy v části s přílohami. Provedením analýzy žákovských prací zjistíme, že žáci seřadili kartičky podle logického sledu a nalepili je do připravené tabulky v pracovním listu osmi různými způsoby včetně toho správného. Tento úkol se zdá být pro žáky značně obtížný, neboť pouze necelých 17 % žáků seřadilo kartičky správně. Necelých 21 % prohodilo pouze dvě kartičky (O3, O4). Nelze to však počítat za mimořádně velkou chybu. Prohozením kartiček těchto konkrétních kartiček se totiž pracovní postup nezmění a na přípravu dortu by to v reálu nemělo vůbec žádný vliv. Žáci seřadili kartičky devíti různými způsoby. Jeden žák práci nedokončil. V tabulce 23 na následující stránce najdeme všechny možné způsoby řazení obrázků, záznam četnosti jejich výskytu a také procentuální zastoupení.

Tabulka 24 Způsoby řazení obrázků v šetření P_{3A1a}

Způsob řazení	Počet žáků	Procentuální zastoupení
O1, O2, O3, O4, O5, O6	4	16, 7 %
O2, O1, O3, O4, O5, O6	2	8, 3 %
O2, O1, O4, O3, O5, O6	5	20, 8 %
O2, O4, O3, O1, O5, O6	5	20, 8 %
O2, O3, O4, O1, O5, O6	2	8, 3 %
O1, O4, O3, O5, O6, O2	1	4, 2 %
O2, O3, O4, O5, O6, O1	1	4, 2 %
O2, O4, O1, O3, O5, O6	1	4, 2 %
O1, O2, O4, O3, O5, O6	2	8, 3 %
neúplné	1	4, 2 %

Název: Psaní popisků

Kód: P_{3A1b}

Cíl pro žáka: Žák napíše popis obrázku, ve kterém co nejpřesněji vystihne situaci z obrázku.

Cíl výzkumného šetření: Zjistit schopnost popsat a vystihnout, co se na obrázku děje.

Pomůcky: Pracovní list, psací potřeby.

Postup: Žáci k obrázkům napíší popisky tak, aby co nejlépe vystihli, co se na obrázku děje.

Výzkumné metody: Analýza žákovských prací/ artefaktů, analýza výsledků činností.

Průběh šetření: 3. ročník, listopad 2018.

Zadání pro žáka: Do druhého sloupce zkus co nejvýstižněji napsat, co se na obrázku děje.

Analýza a interpretace zjištění: U psaní popisků můžeme vypočítat mnoho různých způsobů, kterými žáci úkol zpracovali. Několik žáků psalo popisky v rozkazovacím způsobu, ať už v 1., či 2. osobě plurálu. Několik žáků používá infinitiv. Přítomný čas používají žáci, protože doslova popisují, co se zrovna na obrázku děje.

Jeden žák na děj nahlížel do minulosti. Šetření ukazuje, že žáci nejsou schopni psát všechny popisky stejným způsobem. Jedenáct žáků zvládlo napsat popisky jednotným časem a způsobem, který zvolili při prvním popisku. Jednotlivé časy a způsoby se u žáků lišily. Nejčastěji se zde objevoval rozkazovací, nebo oznamovací způsob a 1., či 2. osoba plurálu. Zbývajících třináct žáků svůj styl v průběhu psaní měnilo.

Název: Řazení popisků

Kód: P₃A_{1c}

Cíl pro žáka: Žák seřadí jednotlivé kartičky podle toho, jak jdou jednotlivé kroky v receptu za sebou.

Cíl výzkumného šetření: Zjistit schopnosti řazení vět do smysluplného textu na základě logické návaznosti sdělení.

Pomůcky: Recept rozstříhaný na 7 částí, papír, lepidlo.

Postup: Recept na dort rozstříháme na 7 částí. Žákům kartičky rozdáme, ti je seřadí a lepí na papír.

Výzkumné metody: Analýza žákovských prací/ artefaktů, analýza výsledků činnosti.

Průběh šetření: 3. ročník, listopad 2018.

Zadání pro žáka: Kartičky seřaď tak, aby výsledný text dával smysl. Až budeš mít kartičky seřazené, očísľuj je číslicemi 1- 6.

Na talíř si připravíme koupenny korpus na dort a všechny ostatní suroviny.

Vezmeme si pudink, mandarinky a mísu, kterou lze uzavřít víkem.

Vše dáme do mísy.

Uzavřeme a třepeme, dokud směs nezhoustne.

Tuto směs natřeme na korpus a dáme do chladu.

Před podáváním můžeme posypat kakaem nebo strouhanou čokoládou.

Analýza a interpretace zjištění: Výzkum ukazuje, že žáci jsou při řazení popisků silně ovlivněni tím, jakým způsobem seřadili obrázky. Spíše než, aby popisky řadili, lepší je k obrázkům. Deset žáků popisky zpřeházelo a jejich pořadí je jiné, než u obrázků. Jeden žák úkol nezpracoval. Zbytek žáků se řídil předchozími cvičeními a popisky přiřazovali k obrázkům a vlastním popiskům.

Název: Úkoly k původnímu textu

Kód: P₃A_{1d}

Cíl pro žáka: Žák v textu označí všechny slovesa, vypíše suroviny a prokáže své znalosti o zkoumaném jevu.

Cíl výzkumného šetření: Zjistit úroveň dosavadních znalostí o zkoumaném jevu.

Pomůcky: Pracovní list, psací potřeby.

Postup: Žáci pracují s původním textem receptu.

Výzkumné metody: Analýza žákovských prací/ artefaktů, analýza výsledků činností.

Průběh šetření: 3. ročník, listopad 2018.

Zadání pro žáky: Pozorně si přečti text a odpověz na otázky pod ním. (viz Příloha 3)

Analýza a interpretace zjištění: Žáci měli za úkol vypracovat druhou stranu pracovního listu, kde odpovídali na otázky týkající se textu. Tři žáci se k úkolům druhého pracovního listu vůbec nedostali, neboť jim trvalo poměrně dlouho zvládnout první část. Prvním úkolem bylo vypsát všechny suroviny. Zde narážíme na problém, že část žáků nevěděla, jaký je význam slova suroviny. Žákům jsem se tedy pokusila význam slova vysvětlit, avšak musela jsem si dát pozor, abych jim zároveň neporadila, co mají v textu hledat. K přípravě dortu jsou potřeba čtyři suroviny, poslední však nabízí alternativu, neboť si můžeme vybrat mezi kakaem a strouhanou čokoládou, což žáci nebyli téměř schopni rozlišit a většinou vypisovali ingredience obě. Žádný žák tuto alternativu ve své odpovědi neuvedl. Tři žáci napsali pět surovin, čtyři suroviny vypsali čtyři žáci, stejný počet žáků vypsalo pouze tři suroviny, dvě suroviny uvedli dva žáci a o jednu surovinu méně, napsal jeden žák. Tři žáci uvedli suroviny, které v textu nejsou, další dva mezi suroviny zařadili plechovku nebo mísu. Myslím, že v tomto případě mohla sehrát roli neznalost slova suroviny. Na druhou stranu, jak jsem se již zmínila v předchozím šetření, někteří žáci v rámci popisku používali slovo ingredience.

Velký problém činil žákům následující úkol. Zadání udávalo žákům zakroužkovat všechna slova, která nám říkají, co máme při pečení dělat. Pouze dva žáci zakroužkovali správně všechna slovesa. Stejný počet zakroužkoval nebo označil text úplně celý. Tři žáci podtrhávali, nebo zakroužkovali suroviny, ale je hledat souvislost s předchozím úkolem. Deset žáků zakroužkovalo různé věty, části vět, nebo jen slova a čtyři úkol vůbec nevypracovali. Žáci pravděpodobně nemají dostatečně upevněnou znalost o slovesech.

Následovaly tři otázky, na které žáci měli napsat svoji odpověď. Nejvíce se odpovědi různí při první otázce, ale převážná část dokáže účel textu pojmenovat a popsat. Žáci uvádějí, že text slouží: *na zadání, na recept; k pečení dortu; naučit se*

nové jídlo; k tomu, abysme si mohli něco uvařit; aby to nedopadlo jak s pejskem a kočičkou; k pečení dortu/narozeninového dortu; abychom věděli, co máme dělat; k připravení a pomoci při vaření; na uvaření dortu, aby jsme věděli co máme používat a jak to máme dělat; k naučení nových věcí; nato aby jsme věděli jak se dělá a aby jsme si to zapamatovali.

Žáci se shodují v posledních dvou otázkách, nejčastěji uvádí, že se s textem setkáváme *v knize, na papíře; v cukrárně; při vaření; kuchyni; v kuchařkách; na oslavě narozenin, v kuchaře nebo knize*. Textu se podle třinácti žáků říká *recept*, ale objevuje se i alternativa *kuchařská příručka a papír se surovinami*.

Název: Diskuze

Kód: P₃A₂

Cíl pro žáka: Žák odpoví na otázky, účastní se diskuze.

Cíl výzkumného šetření: Zjistit úroveň znalostí o zkoumaném jevu.

Pomůcky: Otázky, kamera.

Dokážeš vymyslet, k čemu nám takový text slouží?

Kde bychom se s ním mohli setkat?

Jak se takový text nazývá?

Postup: Žáci prezentují své odpovědi na otázky z pracovního listu.

Výzkumné metody: Analýza žákovských prací/ artefaktů, analýza výsledků činností, řízený rozhovor.

Průběh šetření: 3. ročník, listopad 2018.

Zadání pro žáka: Společně si projdeme vaše odpovědi na poslední tři otázky v pracovním listu.

Analýza a interpretace zjištění: Následující text uvedený kurzívou je přepisem rozhovoru s vybranými žáky, kteří dokončili první fázi výzkumného šetření dříve než ostatní.

V: „Připravte si své pracovní listy. Zeptám se vás teď na několik otázek. Jak vidíte, mám s sebou kameru, abych si později mohla podívat a přehrát si ještě jednou vaše odpovědi, ale nenechte se tím rozptylovat, prosím. Když se podíváte na ten text, k čemu podle vás slouží?“

Ž1: „K pečení.“

Ž2: „Abychom věděli, jak máme upéct ten dort.“

Ž3: „*Jako recept.*“

Ž4: „*Na přípravu dortu.*“

V: „*A kde bychom se s takovým textem mohli setkat?*““

Ž2: „*V kuchařce.*“

Ž3: „*Já myslím, že v knize receptů.*“

V: „*Ještě nějaké nápady? Dobře, nevadí. A jak se takovému textu říká?*“

Ž4: „*Recept.*“

Ž1: „*Kuchařský předpis.*“

Ž3: „*Podle mně recept.*“

Ž2: „*Taky myslím, že recept.*“

V: „*Dobře, děkuji vám, to je všechno.*“

Přepis rozhovoru nám ukazuje, že všichni žáci mají o textu určité povědomí. Jsou schopni určit, k čemu nám takový text slouží, a kde bychom se s ním mohli setkat. Jelikož se s popisem pracovního postupu doposud nesetkali ve výuce, čerpají ze svých dosavadních životních zkušeností. Všichni žáci shodně uvedli, že konkrétní text nám slouží jako opora při přípravě, nebo pečení dortu. Podle nich bychom takový text našli v kuchařce, nebo knize receptů. Považuji za velmi pravděpodobné, že se s podobným textem setkali v prostředí domova. Tři žáci uvedli jako název textu *recept*, pouze jeden žák text nazval *kuchařským předpisem*. Žáci pracují s termínem, který přiřazují ke konkrétnímu textu, neboť odpovídají na otázku *Jak se takový text nazývá?* Na stejnou otázku žáci odpovídali i v pracovních listech, kam nejčastěji shodně jako v diskuzi uváděli název *recept*. Jeden žák text nazval *kuchařská příručka* a další *papír se surovinami*. Jak již bylo řečeno, ve výuce se doposud se slohovým žánrem popis pracovního postupu nesetkali, a proto je pro ně tento pojem neznámý. Operují s pseudopojmem, se kterým se již někdy setkali.

Analýza a interpretace zjištění pilotního šetření: Výzkumné šetření, zaměřené na ověřování prekonceptů u žáků třetího ročníku. Zkoumá slohový žánr popis pracovního postupu. Žáci pracují s pracovním listem, který je rozdělen na dvě části. První část se věnuje manipulativním činnostem, při níž mají žáci lepit obrázky znázorňující přípravu dortu podle logického sledu, psát k nim popisky, a poté seřadit věty reálného receptu, jak jdou správně za sebou. Považuji za vhodné tuto aktivitu zařadit např. ve fázi

evokace. Ačkoliv většina žáků nezvládla obrázky seřadit do správného pořadí, ukazuje se, že taková manipulativní činnost žáky motivuje k práci. Myslím, že na správnost seřazení obrázků, může mít vliv spousta faktorů a tj. postup na přípravu, se kterým se doposud nesetkali; kvalita obrázků; jejich dosavadní zkušenosti s přípravou podobného dortu. Pokud by žáci měli řadit známý postup na přípravu něčeho jednoduchého, s čím mají zkušenosti, jistě by výsledky byly jiné. Velmi zajímavé zjištění se týká úkolu, při němž měli žáci psát popisky. Jak se zmiňuji podrobněji v části věnující se popisu a rozboru tohoto konkrétního cvičení, objevuje se zde velmi pestrá škála časů, způsobů a osob, které žáci při popisování užívají. Základním prvkem je pro ně v tu chvíli obrázek, a každý žák na něj nahlíží jinak. Žák např. si uvědomuje, že dort již byl připraven a nafocen, a proto uvažuje o ději v minulém čase. Jiný zase píše doslova, jak stojí v zadání, co se zrovna na obrázku děje, a používá při tom přítomný čas. Zajímavé zjištění přináší také fakt, že žáci nejsou po většinu času schopni udržet jednotný styl a píšou popisky různými způsoby. Domnívám se, že v té chvíli neuvažují o celistvosti textu, podobně jako tomu bylo u výzkumného šetření ověřující prekoncepty slohového žánru dopisu u žáků 1. ročníku. Řazení kartiček žákům dělá také velké problémy, ale opět tuto aktivitu můžeme využít za evokační, neboť i zde manipulační činnosti žáky motivuje. Vzhledem k charakteru pracovního listu, žáci spíše přiřazují popisky k obrázkům. Předpokládám, že pokud by kartičky řadili nezávisle na obrázcích, výsledky by byly jiné.

Na druhé straně pracovního listu plní žáci otázky k textu receptu na mandarinkový dort. Žáci jsou schopni vypsát suroviny, avšak nezvládají označit slova, která nám říkají, co máme dělat. Pouze dva žáci zakroužkují slovesa. Zde záleží na úrovni, jakým způsobem má třída upevněné učivo o slovesech. Žáci dokáží pojmenovat a vysvětlit účel textu, ačkoliv se jejich odpovědi liší a nejsou terminologicky ukotveny. Většina určí, že se text nazývá recept, jelikož se s ním již někdy setkali.

Podobná zjištění přináší i diskuze, z níž vyplývá, že žáci mají s konkrétním slohovým žánrem jisté zkušenosti, neboť dokáží určit jeho účel a přínos pro člověka. Omezují se přitom pouze na konkrétní text, se kterým pracovali. Bylo by jistě zajímavé pracovat také s textem, který popisuje pracovní postup jiný než vaření, nebo pečení, a zjistit, zda se i s takovou formou popisu pracovního postupu již někdy setkali.

Analýza celkového šetření nám ukazuje, že žáci disponují určitými prekoncepty u popisu pracovního postupu. Jejich zkušenosti se vztahují ke konkrétnímu textu,

a proto jej pojmenovávají nejčastěji recept. Ačkoliv se nejedná o terminologicky správný pojem, je možné tuto znalost žáků dále rozvíjet a budovat konstrukce pro další poznání. Dalším prekonceptem, kterým žáci disponují, je znalost týkající se účelu samotného textu. Dokážou na základě vlastních zkušeností a práce s konkrétním textem žánr pojmenovat a vysvětlit jeho význam pro život. V rámci konstruktivistického zavádění slohového žánru popis pracovního postupu do výuky bychom tato zjištění mohli využít.

4 ZÁVĚR

V závěrečné kapitole své diplomové práce budu hodnotit splnění cíle a odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Shrnu, zda se potvrdil můj předpoklad a pokusím se s ohledem na získané poznatky z výzkumných šetření a konstruktivistického pojetí stanovit vlastní doporučení pro začleňování zkoumaných slohových žánrů do výuky českého jazyka na 1. stupni ZŠ.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se mi podařilo vytvořit souhrn obecných informací týkajících se současného pojetí výuky komunikační a slohové výchovy, jejichž základ tvoří opora v odborné literatuře zabývající se didaktikou slohu a komunikační a slohové výchovy. Bylo velmi obtížné nalézt aktuální teoretická východiska, která by popisovala pohled na didaktiku komunikační a slohové výchovy, a zároveň respektovala moderní trendy a inovativní směry ve výuce. Téma konstruktivismu je v odborné literatuře týkající se výuky nejen komunikační a slohové výchovy, ale také českého jazyka, stále velmi nové. Oporu jsem našla zejména v odborných textech a publikacích doktora Stanislava Štěpáníka, který se využitím konstruktivismu ve výuce českého jazyka dlouhodobě zabývá. Z odborné literatury zabývající se didaktikou byla pro mou práci přínosná také díla profesorky Marie Čechové a docentky Evy Hájkové. V rámci komplexního pohledu na výuku komunikační a slohové výchovy jsem prováděla také zkoumání dostupných didaktických materiálů. Analýze jsem podrobila v současné době nejpoužívanější učebnice českého jazyka pro 2. a 3. ročník, v nichž jsem hledala cvičení, která by respektovala konstruktivistické zásady výuky.

V teoretické části jsem se dále zaměřila na výukový koncept, který vychází z konstruktivistického pojetí, neboť moje diplomová práce se zabývá otázkou, zda je možné využít konstruktivistický přístup v hodinách komunikační a slohové výchovy. Konkrétně jsem se zaměřila na způsoby, jakým jsou zaváděny slohové žánry – dopis a popis pracovní postupu do výuky českého jazyka. Abych si na tuto otázku dokázala odpovědět, bylo potřeba ověřit a zjistit, jakými prekoncepty žáci u vybraných slohových žánrů na počátku školní docházky disponují.

Pro výzkumné šetření, které popisují v praktické části, jsem si vybrala dva slohové žánry – dopis a popis pracovního postupu. Mým cílem bylo zjistit jakými prekoncepty žáci disponují u obou slohových žánrů a následně ověřit, zda můžeme využít konstruktivismu při zavádění vybraných slohových žánrů do edukačního

procesu. Výzkumné šetření bylo koncipováno do dvou fází. V první fázi žáci plnili úkoly, při nichž vždy pracovali s jedním textem (dopis, popis pracovního postupu). Výzkum ověřoval, jaké informace žáci o vybraných slohových útvarech mají, a jak tyto informace využijí při práci s textem, jehož žánr jim blíže specifikován. Druhá fáze výzkumného šetření se zaměřovala na zmapování zkušeností, jaké žáci za svůj život získali. Pro rozbor a stanovení výzkumných zjištění jsem použila výzkumnou metodu analýzy produktů člověka a řízeného rozhovoru. Pro výzkumná šetření jsem si stanovila tyto výzkumné otázky:

VO1 Jakými prekoncepty disponují žáci u slohového žánru – dopis?

VO2 Jakými prekoncepty disponují žáci u slohového žánru – popis pracovního postupu?

VO3 Jak lze pojmut výuku komunikační a slohové výchovy konstruktivisticky?

Analýza a interpretace výsledků výzkumu slohového žánru dopis v 1. ročníku ukazuje, že většina žáků má s vybranými slohovými žánry zkušenosti, ještě předtím než se s ním setkají ve vzdělávacím procesu. Tyto zkušenosti následně při práci s textem využívají. Jejich zkušenosti se slohovým žánrem jsou nejčastěji pasivního charakteru. Žáci nikdy nejsou přímými tvůrci, neboť jim chybí dovednost psát. Při práci s konkrétním textem, jež byl využit pro výzkumné šetření, žákům činí největší obtíže se v textu orientovat. Jsem toho názoru, že kdyby byl text rozdělen na jednotlivé části, se kterými by měli možnost manipulovat, soustředili by se při práci výhradně na splnění zadání, a ne na orientaci v textu. Takový úkol je tedy pro žáky 1. ročníku ještě příliš obtížný. V rámci práce s textem měli žáci za úkol doplnit takové slovo, aby věta dávala smysl. Ukazuje se, že žákům dělá problém přemýšlet o textu jako o celku, na rozdíl od 2. ročníku, kde již žáci jsou schopni vnímat text jako celek. V tomto ročníku sdochází k výraznějšímu upevnění dovednosti čtení.

Výzkumného šetření ve 2. ročníku přináší výsledky, které ukazují, že žáci jsou schopni vnímat text jako celek. Většina z nich ví, že v textu dopisu se musí objevit oslovení. Žáci pracují s pojmy dopis, nebo pohled, které však nedokáží po formální stránce rozlišit a naformulovat jejich rozdíly. Hlavním indikátorem, podle čeho text takto určují, je pro ně úvodní pozdrav, a také to, že se v textu píše informace, které chceme sdělit někomu, kdo s námi není.

Na výzkumnou otázku *VO1 Jakými prekoncepty disponují žáci u slohového žánru – dopis?* si můžeme odpovědět, že žáci disponují zkušenostmi z vlastního života, neboť se dostali do situací, v nichž se se slohovým žánrem setkali, ať ve formě pohledu,

nebo dopisu. S těmito termíny žáci běžně operují. Jejich prekoncept je značně silný, neboť v tomto věku má žák již dostatečnou komunikační zkušenost. Ačkoliv se jedná o správný termín, není však dostatečně upevněn, a proto můžeme hovořit tzv. pseudopojemu, který se utvořil v mysli žáka, a se kterým učitel může dále pracovat.

Odpověď na další výzkumnou otázkou *VO2 Jakými prekoncepty disponují žáci u slohového žánru – popis pracovního postupu?* jsem se pokusila zjistit výzkumným šetřením vybraného slohového žánru ve 3. ročníku. Výsledky ukazují, že žáci operují s pojmy, které dokáží definovat tj. recept, kuchařský předpis apod., na nichž by učitel mohl stavět následující konstrukce žáků.

Zjištění, která přinesla výzkumná šetření a odpovědi na otázky VO1 a VO2, jsou podstatné pro zodpovězení poslední stanovené výzkumné otázky *VO3 Jak lze pojmout výuku komunikační a slohové výchovy konstruktivisticky?* Podle mého názoru je možné využít konstruktivismus ve výuce komunikační a slohové výuky, budeme-li vycházet z prekonceptů, kterými žáci disponují. Je důležité zvolit vhodný text, se kterým žáci následně budou pracovat. Úkoly k textu by měli gradovat, nutit žáky přemýšlet a řešit problémové úlohy. Považuji za vhodné neomezovat se při výuce popisu pracovního postupu pouze na recepty a zařadit také texty, které popisují návody k činnostem, s nimiž se žáci během svého života již měli možnost setkat: návod ke hře (např. „honička“, „schovávaná“ apod.). Velmi často se žáci setkávají s výrobou jednoduchých předmětů nejčastěji provázaných s výtvarnou nebo modelářskou činností, z nichž můžeme využít např. návod na složení papírové čepice, návod na složení obálky. Výsledek této manipulativní činnosti lze zařadit do výuky o slohovém žánru dopisu. Výzkumná šetření potvrzují, že žákům značně pomáhá možnost manipulace. Proto je podle mého názoru žádoucí, využít ve výuce manipulativních činností. U popisu pracovního postupu je možné text, nebo obrázky řadit podle logického sledu, či přiřazovat obrázky k větám. Svá doporučení možného zavádění nových slohových útvarů do výuky, která vycházejí z výsledků výzkumného šetření, uvádím v části s přílohami konkrétně ve formě dvou příprav na vyučovací hodinu ke každému slohovému žánru. Některé slohové úkoly jsem čerpala z učebnic a upravila si dle vlastní potřeby. Mnohá cvičení vycházejí z prováděného výzkumného šetření.

Jsem si vědoma toho, že vzorek respondentů, se kterými jsme realizovala svá výzkumná šetření, není příliš velký. Hlavní problém spatřuji především ve vyměřeném čase pro výzkum, neboť kvantitativní výzkum je časově velmi náročný. Velmi často

jsem s žáky nedokázala provést celé výzkumné šetření, a byla jsem nucena vynechat diskuzi, nebo ji provést pouze s omezeným počtem žáků, a musela jsem se spokojit jen s analýzou jejich činností. Dalšími faktory, které do jisté míry omezovaly průběh výzkumných šetření a zapříčinily menší počet respondentů, než jsem původně plánovala, byla nepřítomnost žáků v den provádění výzkumného šetření, tím pádem jsem nikdy nepracovala s plným počtem žáků. Překážkou byli mnohdy i učitelé, kteří mi vymezili konkrétní čas, kdy může být výzkum prováděn.

Díky době strávené na přípravách a realizaci výzkumných šetření, při psaní diplomové práce jsem měla možnost vytvořit si pohled na výuku komunikační a slohové výchovy a konstruktivistickém začleňování zkoumaných slohových žánrů do výuky. Uvědomila jsem si, že toto téma je stále neprobádané. Jak jsem se již zmiňovala v teoretické části, z dlouhodobého hlediska dosahují žáci ve svém mateřském jazyce neuspokojivých výsledků, a proto je nutné hledat způsoby, kterými tento trend posledních let napravit. Nejen na základě zpracování diplomové práce, především pak její praktické části, jsem si uvědomila, že konstruktivismus je cestou, jak můžeme zastaralou metodiku rozvinout a způsob výuky českého jazyka posunout směrem k modernímu, tolik potřebnému pojetí inovace ve výuce.

5 BIBLIOGRAFIE

- Babušová, Gabriela. 2014.** *Evoluce komunikačních činností v teorii a praxi.* PRAHA : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. 978-80-7290-774-8.
- Brabcová, Radoslava a kolektiv. 1900.** *Didakti českého jazyka.* Praha : SPN, 1900. 80-04-24251-0.
- Čáp, Jan; Mareš, Jiří. 2007.** *Psychologie pro učitele.* Praha : Portál, 2007. 978- 80-7367-273-7.
- Čechová, Marie; Styblík, Vlastimil. 1998.** *Čeština a její vyučování.* Praha : SPN, 1998. 80-85937-47-6.
- 2015.** *Český jazyk 2 - učebnice /NOVÁ ŘADA/.* Brno : NNS, 2015. 978-80-7289-885-5.
- 2015.** *Český jazyk 2 /NOVÁ ŘADA/, 1. díl (pracovní sešit) pro 2. ročník ZŠ .* Brno : NNS, 2015. 978-80-7289-840-4.
- 2016.** *Český jazyk 3, učebnice - /NOVÁ ŘADA/.* Brno : NNS, 2016. 978-80-7289-790-2.
- Dvořáček, Jiří. 1999.** *Základy pedagogiky.* Praha : Vysoká škola ekonomická v Praze, 1999. 80-7079-431-3.
- Fisher, Robert. 2011.** *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování.* Praha : Portál, 2011. 978-80-262-0043-7.
- Gavora, Peter. 2010.** *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno : Paido, 2010. 978-80-7315-185-0.
- Gracmanová, Helena a kol. 2000.** *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků.* Olomouc : HANEX, 2000. 80-85783-28-2.
- Hájková, Eva a kol. 2013.** *Čeština ve škole 21.století III-Jazykové jevy v dětských prekonceptech.* Praha : Univerzita Karlova Pedf UK, 2013. 978-80-7290-722-9.
- Hauser, Přemysl; Ondrášková, Karla. 1991.** *Základy didaktiky českého jazyka pro první stupeň základní školy.* Brno : Masarykova univerzita Brno, 1991. 80-210-0239-5.
- Hejný, Milan; Kuřina, František. 2009.** *Dítě, škola a matematika.* Praha : Portál, 2009. 978-80-73667-397-0.
- Honšová, Eva. 2015.** *Český jazyk 2 pro základní školy.* Praha : Praha, 2015. 9788072355426.
- Hošnová, Eva. 2014.** *Český jazyk 3 učebnice pro základní školy.* Praha : SPN, 2014. 978-80-7235-538-9.
- Hubáček, Josef. 1981.** *Didaktika slohu v 2.-4. ročníku základní školy.* Hradec Králové : Pedagogická fakulta v Hradci Králové, 1981. 60-203-81.

- . 1989. *Didaktika slohu: pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1.-4. ročníku základní školy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989.
- Kalhous, Zdeněk; Obst, Otto a kol.** 2002. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. 80-7178-253-X.
- Kolář, Zdeněk; Šikulová, Renata.** 2007. *Vyučování jako diaog*. Praha : Grada, 2007. 978-80-247-1541-4.
- Kosová Jaroslava; Babušová Gabriela; Řeháčková Arlen.** 2009. *Český jazyk 3*. Praha : Fraus, 2009. 978-80-7238-857-8.
- Kosová, Jaroslava; Řeháčková Arlen.** 2008. *Český jazyk 2/1 Pracovní sešit*. Praha : Fraus, 2008. 978-80-7238-718-2.
- Kosová, Jaroslava; Řeháčková, Arlen.** 2008. *Český jazyk 2*. Praha : Fraus, 2008. 978-80-7238-717-5.
- . 2008. *Český jazyk 2 pro ZŠ PU*. Praha : Fraus, 2008. 978-80-7238-720-5.
- . 2008. *Český jazyk 2/2 Pracovní sešit*. Praha : Fraus, 2008. 978-80-7238-719-9.
- Lerner, I.J.** 1986. *Didaktické zásady metod výuky*. Praha : SPN, 1986. 14-485-86.
- Liptáková, L'udmila a kolektiv.** 2011. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2011. 978-80-555-0462-9.
- Maňák, Josef; Knecht, Petr.** 2007. *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007. 978-80-7315-148--5.
- Maňák, Josef; Švec, Vlastimil.** 2003. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. 80-7315-039-5.
- Národní ústav pro vzdělávání. [Online]
- Pařízek, Vlastimil.** 2000. *Jak naučit žáky myslet*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2000. 80-7290-006-4.
- Pecina, Pavel; Zormanová, Lucie.** 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. 978-80-210-4834-8.
- Petty, Geoffrey.** 2006. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2006. 978-80-7367-427-4.
- Piaget, Jean; Inhelderová, Bärbel.** 1997. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 1997. 80-7178-146-0.
- Reichel, Jiří.** 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha : Grada, 2009. 978-80-247-3006-6.

Stará, Jana. 2016. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.* Praha : Národní institut pro další vzdělávání, 2016. 8086956911.

Šebesta, Karel. 2005. *Od jazyka ke komunikaci.* Praha : Karolinum, 2005. 80-246-0948-7.

Vališová, Alena; Kasíková, Hana. 2007. *Pedagogika pro učitele.* Praha : Grada, 2007. 8024717344.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Janoušová, Iva. 2014. Využití metod kritického myšlení ve výuce českého jazyka.

EDUCOLAND- Dokumentový server MU. [Online] 2014.

<https://educoland.muni.cz/down-1089/>.

RVP ZV. 2017. <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>. *Web Národní ústav pro vzdělávání.* [Online] 2017. <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

Štěpáník, Stanislav. 2014. Konstruktivismus ve výuce českého jazyka na střední škole.

Webová aplikace Univerzity Karlovy. [Online] 2014.

<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/101469/>.

Vávra, Jiří. 2011. REVIDOVANÁ BLOOMOVA TAXONOMIE V ČESKÉM VZDĚLÁVÁNÍ. *Researchgate.* [Online] 2011.

https://www.researchgate.net/publication/271486956_REVIDOVANA_BLOOMOVA_TAXONOMIE_V_CESKEM_VZDELAVANI_A_REVISION_OF_BLOOM%27S_TAXONOMY_IN_CZECH_EDUCATION?enrichId=rgreq-855fde82fa0718eae8afbf693dddb3b8-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI3MTQ4Njk1NjtBUzoxOTA1N.

6 SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Metaforické vyjádření posunu v názorech na školní učení a vyučování	37
Tabulka 2 Vzor pro zápis metody pětílístek	45
Tabulka 3 Bloomova taxonomie kognitivních vzdělávacích cílů, původní (Bloom 1956) a revidovaná (Anderson & Krathwohl 2001)	47
Tabulka 4 Taxonomie vzdělávacích cílů vybraných autorů (nejnižší hierarchický stupeň je ve spodní části tabulky, upraveno podle Vávra 2006, s. 16)	48
Tabulka 5 Odpovědi šetření D ₁ A ₁	56
Tabulka 6 Odpovědi šetření D ₁ A ₁	57
Tabulka 7 Odpovědi šetření D ₁ A ₁	57
Tabulka 8 Odpovědi šetření D ₁ A ₁	57
Tabulka 9 Odpovědi šetření D ₁ A ₁	58
Tabulka 10 Odpovědi šetření D ₁ L ₁	64
Tabulka 11 Odpovědi šetření D ₁ L ₁	64
Tabulka 12 Odpovědi šetření D ₁ L ₁	64
Tabulka 13 Odpovědi šetření D ₁ L ₁	65
Tabulka 14 Odpovědi šetření D ₁ L ₁	65
Tabulka 15 Odpovědi šetření D ₂ L ₁	71
Tabulka 16 Odpovědi šetření D ₂ L ₁	71
Tabulka 17 Odpovědi šetření D ₂ L ₁	71
Tabulka 18 Odpovědi šetření D ₂ L ₁	72
Tabulka 19 Odpovědi šetření D ₂ B ₁	77
Tabulka 20 Odpovědi šetření D ₂ B ₁	77
Tabulka 21 Odpovědi šetření D ₂ B ₁	78
Tabulka 22 Odpovědi šetření D ₂ B ₁	78
Tabulka 23 Způsoby řazení obrázků v šetření P ₃ B _{1a}	83
Tabulka 24 Způsoby řazení obrázků v šetření P ₃ A _{1a}	90

7 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Pracovní list 2. ročník.....	107
Příloha 2 Pracovní list 3. ročník.....	108
Příloha 3 Pracovní list 3. ročník.....	110
Příloha 4 Příprava pro 2. ročník- dopis.....	111
Příloha 5 Příprava pro 3. ročník- dopis.....	113
Příloha 6 Příprava 2. ročník- popis prac. postupu.....	114
Příloha 7 Příprava pro 3. ročník - popis pracovního postupu	115

8 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Nová škola Brno- 2. ročník, uč.	117
Obrázek 2 Nová škola Brno- 2. ročník, PS.....	117
Obrázek 3 Nová škola Brno- 2. ročník, PS.....	117
Obrázek 4 SPN- 3. ročník, uč.	118
Obrázek 5 SPN- 3. ročník, m. příručka.....	118
Obrázek 6 SPN- 3. ročník, uč.	119
Obrázek 7 SPN- 3. ročník, m. příručka.....	119
Obrázek 8 SPN- 3. ročník, uč.	119
Obrázek 9 SPN- 3. ročník, m. příručka.....	119
Obrázek 10 Fraus- 2. ročník, m. příručka	120
Obrázek 11 Fraus- 2. ročník, uč.....	120
Obrázek 12 Fraus- 2. ročník, uč.....	120
Obrázek 13 Fraus- 2. ročník, m. příručka	120
Obrázek 14 Fraus 2. ročník, uč.	121
Obrázek 15 Fraus 2. ročník, m. příručka	121
Obrázek 16 Fraus 2. ročník, m. příručka	121
Obrázek 17 Fraus- 3. ročník, uč.....	122
Obrázek 18 Fraus- 3. ročník, m. příručka	122
Obrázek 19 Fraus- 3. ročník, uč.....	122
Obrázek 20 Fraus- 3. ročník, m. příručka	122
Obrázek 21 Fraus- 3. ročník, uč.....	123
Obrázek 22 Fraus- 3. ročník, pracovní sešit	123
Obrázek 23 O1	124
Obrázek 24 O2	124
Obrázek 25 O3	124
Obrázek 26 O4	124
Obrázek 27 O5	124
Obrázek 28 O6	124
Obrázek 29 O7	124

9 PŘÍLOHY

Příloha 1 Pracovní list 2. ročník

Pracovní list

Doplň do textu chybějící slova, aby věty dávaly smysl.

_____ babičko!

Na táboře se máme moc hezky. Dobře nám tu _____. Včera jsme měli
borůvkové _____. Když je pěkné počasí, koupeme se v nedalekém
_____.

Mějte se hezky.

Ahoj, _____

Odpověz na otázky.

Kdo text napsal? _____

Komu je text určen? _____

Pozorně si text přečti.

Píšu z letního tábora. Máme se tu dobře. Někdy nám prší.

Spím ve stanu s Pepou a Jirkou. Večer budeme opékat burty.

Tomík

Napiš, co důležitého Tomík zapomněl? _____

Přečti si text ještě jednou. Napiš, proč byl text napsán.

Pracovní list

- 1) Jak jdou obrázky správně za sebou? Obrázky seřaď a nalep do tabulky ke správnému označení pořadí/ číslu.
- 2) Co nejpřesněji napiš do druhého sloupečku tabulky, co se na obrázcích děje.

1.	
2.	
3.	

4.	
5.	
6.	
7.	

Mandarinkový dort

Na talíř si připravíme koupený korpus na dort. Do mísy, kterou lze uzavřít víkem, dáme mandarinky (včetně šťávy), šlehačky, pudinky. Uzavřeme mísu a třepeme, dokud směs nezhoustne. Tuto směs natřeme na korpus a dáme do chladu. Před podáváním můžeme posypat kakaem nebo strouhanou čokoládou.

- 1) Z textu vypiš všechny suroviny, které jsou při pečení dortu potřeba.

- 2) Zakroužkuj slova, která nám říkají, co mám při pečení dělat.

- 3) Napiš odpovědi na otázky.

Dokážeš vymyslet, k čemu nám takový text slouží?

Kde bychom se s ním mohli setkat?

Jak se takový text nazývá?

Příloha 4 Příprava pro 2. ročník- dopis

Čas	Aktivita	Cíle	Zadání	Pomůcky
12 min	Manipulace	- žák vybere do věty vhodné slovo	- žák dostane text, ve kterém chybějí slova, a kartičky se slovy - žák text si nalepí do sešitu, vybírá vhodné slovo, po společné kontrole nalepí do sešitu <i>Komu je určen? Kdo text napsal? Proč psal Pepík babičce? Jak se takový text nazývá?</i>	lepidlo kartičky text
8 min	Diskuze	-žák odliší termín pohlednice, dopis	-žáci pracují ve skupinkách, každá skupinka dostane několik různých pohlednic a dopisů <i>Pokuste se texty rozdělit do skupin podle stejných kritérií? Jaké jsou společné znaky? Čím se odlišují? Jaký je rozdíl mezi pohlednicí a dopisem?</i>	pohlednice dopisy
10 min	Spojování slov	- žák přiřadí údaje k příslušným částem adresy	- žáci spojují jednotlivé údaje (slova jsou nahodile napsána na tabuli) jméno- Pepík, příjmení- Macháček, ulice- Petrohradská, číslo domu- 9, město- Praha, PSČ- 110 00 <i>Jako údaje máme na tabuli? Proč na dopisy píšeme adresu? Co to znamená zkratka PSČ? opakování. Jaké důležité údaje musí být napsány v adrese?</i>	
10 min	Psaní adresy	-žák opíše adresu	- žák dostane obálku s připravenými kolonkami (pod kterými je napsáno, jaký údaj mají vypisovat, žáci vyplňují údaje z předchozí adresy	

5 min	Opakování (diskuze)	-žák navrhne vlastní řešení problému -žák vyjmenuje formální náležitosti adresy dopisu, pohlednice - žák respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru	Lída chce také poslat babičce dopis. Porad' jí, co má udělat. Na co nesmí před odesláním zapomenout?	
-------	------------------------	---	---	--

_____ *babičko!*

*Na táboře se máme moc hezky. Dobře nám tu _____. Včera jsme měli
k obědu borůvkové _____. Když je pěkné počasí, koupeme se v nedalekém
_____. Byli jsme také na _____.*

Mějte se hezky.

Ahoj, _____

Milá, vaří, knedlíky, rybníce, výletě, Pepík

Příloha 5 Příprava pro 3. ročník- dopis

Čas	Aktivita	Cíle	Zadání	Pomůcky
5 min	Úvod	<ul style="list-style-type: none"> - žák je seznámen s tématem hodiny - žák rozpozná správně napsanou adresu od špatné - žák vyjmenuje údaje adresy 	<ul style="list-style-type: none"> - žákům promítneme dva obrázky (jeden se správně napsanou adresou, druhý se špatně napsanou) <p><i>Který dopis podle vás dorazil, a který ne? Zdůvodněte.</i></p> <p><i>Jaké důležité údaje musí obsahovat adresa? (Dokážeš vysvětlit, co znamená zkratka PSČ?)</i></p>	
10 min	Psaní adresy	<ul style="list-style-type: none"> - žák píše adresu - žák přináší návrh na řešení problému 	<p>Lenka chce napsat dopis Honzovi z letního tábora, ale jeho adresa se jí pomíchala. <i>Pomůžeš dát ji zase dohromady?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - žák píše adresu na předtištěný obrázek obálky (údaje opisuje z tabule, kde jsou napsané nahodile- Honza Skřivan, Jasmínová 45, Kolín) <p><i>Který důležitý údaj Lence chybí?</i></p> <p><i>Co bys Lence poradil, když nezná PSČ Kolína?</i></p>	
15 min	Doplňování slov	-žák doplní do vět vhodná slova, aby věta dávala smysl	<p><i>Pošťák cestou zmokl. Pomůžeš mu doplnit chybějící slova v dopise?</i></p>	text (viz níže)
15 min	Psaní dopisu	- žák píše formálně správně slohový žánr dopis	- žák píše odpověď na dopis od Lenky	

_____ Honzo!
 Na táboře se máme moc hezky. Dobře nám tu _____. Včera jsme měli k obědu borůvkové _____. Každý den hrajeme různé _____. Nejvíce mě baví hrát na schovávanou. Když je pěkné počasí, koupeme se v nedalekém. V sobotu pojedeme do K_____ hory.

Příloha 6 Příprava 2. ročník- popis prac. postupu

Čas	Aktivita	Cíle	Zadání	Pomůcky
20 min	Skládání obálky	-žák složí obálku podle návodu	- žák dostane návod na složení obálky z papíru	návod, nůžky, papíry
15 min	Úkoly k textu		1. Řekni, co všechno je k výrobě obálky potřeba. 2. Následující věty převěď do rozkazovacího a budoucího způsobu. Nakreslím čtverec. Papír přeložím napůl. Jana přehne cíp. 3. Vysvětlete význam slova cíp. 4. K čemu nám takový text slouží? 5. Kde bychom se s ním mohli setkat?	školní sešit, psací potřeby
10 min	Psaní adresy	- žák píše správně adresu	-žák na obálku píše adresu spolužáka	psací potřeby

Návod

1. Na zadní stranu papíru si nakreslíme čtverec o rozměrech 20×20 cm a vystříhneme ho.
2. Přeložíme napůl a otevřeme. To samé uděláme s druhými stranami tak, že nám vznikne kříž.
3. Tam kde se oba sklady protnuly, je střed čtverce, k němuž nyní ohnete dva protilehlé cípy.
4. Třetí cíp přehnete, aby ho bylo možné přilepit k oběma již přehnutým cípům.
5. Čtvrtý cíp uzavře obálku.
6. Obálku si může každý ozdobit podle sebe.

Příloha 7 Příprava pro 3. ročník - popis pracovního postupu

Čas	Aktivita	Cíle	Zadání	Pomůcky
12 min	Řazení obrázků	- žák je seznámen s tématem hodiny - žák je motivován na hodinu - žák seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti	<i>Dokážeš seřadit obrázky podle toho, jak jsou za sebou?</i> - žák řadí podle logického sledu obrázky znázorňující přípravy dortu - po společné kontrole žák lepí obrázky pod sebe do sešitu <i>Podle čeho jste se při řazení obrázků řídili?</i>	obrázky O1, O2, O3, O4, O6, O7), lepidlo, školní sešit
10 min	Mluvní cvičení	- žák popisuje děj na obrázcích	<i>Dokážeš spolužákovi popsát děj, který se na obrázcích odehrává?</i>	školní sešit
10 min	Psaní popisků k obrázkům	- žák píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení	<i>Co se na obrázku děje?</i> - žák píše popisek obrázku (vedle obrázku) <i>Prohlédni si obrázky s napsanými popisky. Jaký bys takovému textu dal název?</i> - žák píše název	školní sešit, psací potřeby
15 min	Úkoly k původnímu textu	- rozlišuje slovní druhy (podstatná jména) v základním tvaru - odůvodňuje a píše správně: i/y po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech	- žák dostane text s návodem na přípravu dortu, který si nalepí do sešitu - žák plní úkoly k textu (odpovědi píše do sešitu) 1. Doplň v textu všechna chybějící i, í/y, ý. 2. Vymysli slovo nadřazené pro slova: korpus, pudink, mandarinky, šlehačka, kakao, strouhaná čokoláda <i>Dokážeš vysvětlit význam slova suroviny a ingredience?</i> 3. Ke každé části textu	text <i>Mandarinkový dort</i> viz níže), lepidlo, psací potřeby

			přiřaď název: Jak postupujeme při pečení dortu - Co k pečení dortu potřebujeme.	
8 mi	Diskuze	- respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru	<i>K čemu nám takový text může sloužit? V jakých dalších situacích se můžeme s podobným textem setkat? Jak se podle vás takovému textu říká?</i>	

Mandarinkový dort

1x korpus na dort

1x plechovka mandarinek

2x šlehačka

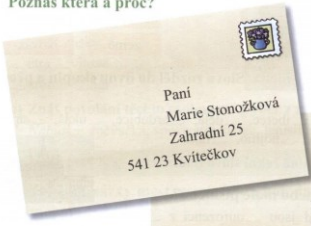
2x pudink v prášku

kakao, nebo strouhaná čokoláda

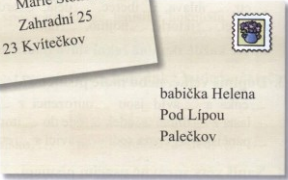
Na talíř si připravíme koupený korpus na dort. Do mísy, kterou lze uzavřít víkem, dáme mandarinky (včetně šťávy), dvě šlehačky, dva pudinky. Uzavřeme mísu a třepeme, dokud směs nezhoustne. Tuto směs natřeme na korpus a dáme do chladu. Před podáváním můžeme posypat kakaem nebo strouhanou čokoládou.

SLOHOVÁ CVIČENÍ – ADRESA

1. Agáta i Helena poslaly pohlednice svým babičkám. Jedna pohlednice ale nedošla, protože měla špatně napsanou adresu. Poznáš která a proč?



Paní
Marie Stonožková
Zahradní 25
541 23 Kvítekov



babička Helena
Pod Lípou
Palečkov

! Adresa musí obsahovat: oslovení, jméno a příjmení adresáta, název ulice a číslo domu, obec, poštovní směrovací číslo.


2. Vyber správné možnosti, kam obvykle píšeme adresu.

a) obálka	d) pohlednice
b) recept	e) balík
c) jízdenka	f) noviny

3. Napiš na obálku:

- svou adresu;
- adresu babičky;
- adresu svého spolužáka.

4. Pamatuješ si, co všechno musí být v adrese napsáno?



102 PS 2, str. 35

Obrázek 1 Nová škola Brno- 2. ročník, uč.

MÍSTNÍ JMÉNA – PSANÍ ADRESY

Své jméno a příjmení znáš?
Do adresy dnes ho dáš?

1. Zopakuj si, co už znáš. Napiš jméno a příjmení:

maminky _____
tatínka _____
pani učitelky _____
ředitele školy _____

2. Píš vlastní jména ulic.

Kde bydlíš? _____
Kde bydlí tvůj kamarád? _____
Kde stojí tvoje škola? _____

3. Píš vlastní jména měst nebo vesnic.

Obec, kde bydlím, se nazývá _____
Babička bydlí v obci _____
Pan prezident žije v _____

4. Kamarád ti poslal pohlednici. Zapomněl však napsat tvoji adresu a část pozdravu. Vše dopiš. Přišla by ti pohlednice bez adresy?

Ahoj _____!
Posílám ti _____
pozdrav ze školy.
Učím se psát adresu.
S pozdravem _____
Konec

MANIPULAČNÍ ČINNOST V příloze č. 3 máš dvě další pohlednice. Vystřihni je. Jednu napiš kamarádovi, druhou mamince. (Pokyny jsou uvedeny v příloze č. 3).

- 35 -

Obrázek 2 Nová škola Brno- 2. ročník, PS

Příloha č. 3

PRVNÍ POHLEDNICI NAPIŠ KAMARÁDOVI, KTERÝ SE JMENUJE PETR HANÁK, BYDLÍ NA PRŮČNÉ ULICI 26, VE MĚSTĚ JIHLAVĚ. MĚSTO JIHLAVA MÁ POŠTOVNÍ SMĚROVACÍ ČÍSLO 58601.

	<p>OSLOVENÍ _____</p> <p>JMÉNO ADRESÁTA _____</p> <p>ULICE, ČÍSLO DOMU? _____</p> <p>OBEC _____</p> <p>PSČ _____</p>
	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Obrázek 3 Nová škola Brno- 2. ročník, PS

Slohové úkoly

Jak postupujeme při práci

1. a) Přečtete si předpis na bramborák.

15 středních brambor, půl hrnku mléka, 10 lžic hrubé mouky, 2 vejce, 5 stroužků česneku, lžička majoránky, půl lžičky pepře, lžička soli, olej na smažení

Syrové brambory oškrábeme a jemně nastrouháme. Zalijeme je horkým mlékem, přidáme mouku, vejce, prolisovaný česnek, majoránku, pepř a sůl. Důkladně promícháme. Na pánvi rozpálíme olej, lžící v tenké vrstvě roztíráme těsto a smažíme stejnoměrně po obou stranách.

36

Obrázek 4 SPN- 3. ročník, uč.

Slohové úkoly

Jak postupujeme při práci

Nácvik popisu pracovního postupu.

1. a) Přečtete si předpis na bramborák.

b) Ke které části předpisu přiřadíte tato shrnutí?

(první shrnutí k druhému odstavci, druhé shrnutí k prvnímu odstavci)

Shrnutí odstavce pomocí jedné věty je jednou z hlavních metod rozvíjení funkční gramotnosti.

2. a) Pečlivě si předpis přečtete a rozhodněte, zda budete k přípravě bramboráku potřebovat tyto suroviny:

(mléko ANO, máslo NE, papriku NE, pepř ANO)

30

Obrázek 5 SPN- 3. ročník, m. příručka

b) Ke které části předpisu přiřadíte tato shrnutí?
Jak postupujeme při přípravě bramboráku.
Co na přípravu bramboráku potřebujeme.

2. a) Pečlivě si předpis přečtěte a rozhodněte, zda budete k přípravě bramboráku potřebovat tyto suroviny:

mléko: ANO – NE papriku: ANO – NE
máslo: ANO – NE pepř: ANO – NE

b) Vyhledejte v předpisu, kolik budete potřebovat brambor a vajec.

3. Vypište z předpisu všechna slova, která říkají, co při přípravě jídla děláme.

4. Báseň o bramboráku
Josef Kainar

Máma smaží bramborák,
nad pánví se zvedá mrak,
modrý mrak se z pánve zvedá,
už se tvoří kůrka hnědá,
a té vůně po kuchyni!
Až to dělá v puse sliny!

Omastek svou píseň pje,
omastek si krásně zpívá
a ta naše Anička
je z té písně celá divá.

Bramborák očima obrací.
Překáží mamince při práci.



- a) Jak je možné, že se nad pánví při smažení zvedá modrý mrak?
b) Vysvětlete, co znamená omastek si krásně zpívá, Anička je celá divá a bramborák očima obrací.

37

Obrázek 6 SPN- 3. ročník, uč.

d) Co důležitého v předpisu chybí?
(množství jednotlivých potravin)

6. V každé rodině se dělá bramborový salát trochu jinak. ...
Domácí práce.

7. Slovo salát nemá jen jeden význam. Co všechno může znamenat?
(1. druh zeleniny, 2. pokrm z kousků zeleniny a dalších přísad, 3. přenesený význam – roztrhaný sešit nebo kniha)

8. Dokážete poradit spolužákům?
Skupinová práce, příprava pracovního postupu, prezentace formou připraveného mluvního cvičení.

Co jsme se naučili

- Na každém řádku jsou uvedena slova příbuzná. Určete jejich společný kořen.
(start, tenis, knih, zim)
- Opište tato slova a ke každému z nich připište alespoň jedno slovo příbuzné.
(např. lednice, papírnictví, spaní, šplh, zlato, zezelenat, síla, rychlost)
- O vesmíru
 - Vyhledejte v textu různé tvary slov planeta a soustava.
(planet, planety, planetám, planeta, planetu, planetou; soustavu, soustavy, soustavě)
 - Které slovo v textu je příbuzné se slovem Slunce? Uveďte alespoň jedno jiné příbuzné slovo.
(sluneční; sluníčko, slunečník, prosluněný, slunit se)
 - Kterým slovům v textu je slovo planeta významem nadřazené?
(Merkur, Venuše, Země, Saturn, Mars, Jupiter, Uran, Neptun)
 - Jak se jmenují všechny planety sluneční soustavy?
(Planety v pořadí od Slunce: Merkur, Venuše, Země, Mars, Jupiter, Saturn, Uran a Neptun)
 - Uveďte synonymum ke slovu červený.
(rudý)
 - Uveďte slova významem protikladná slovům dohromady a nejbliže.
(zvlášť, nejdále)
- a) Martin měl do jednoho sloupce vypsát různé tvary stejného slova a do druhého sloupce slova příbuzná. Proč nedostal pochvalu?

32

Obrázek 8 SPN- 3. ročník, uč.

b) Vyhledejte v předpisu, kolik budete potřebovat brambor a vajec.
(15 středních brambor, 2 vejce)

3. Vypište z předpisu všechna slova, která říkají, co při přípravě jídla děláme.

(oškrábeme, nastrouháme, zalijeme, přidáme, promícháme, rozpálíme, rozstříkáme, smažíme)
Stejným způsobem popište tvorbu palačinek:
(300 ml mléka, špetka soli, 3 vrchovaté lžičky cukru, 3 vejce, 200 g hladké mouky, olej na smažení)
Do mléka přidáme sůl, cukr, celá vejce a vše rozšleháme. Postupně přimícháme mouku. Důkladně promícháme a necháme asi 10 minut odstát. Pak těsto naléváme v tenké vrstvě na pánve a na rozpáleném oleji smažíme palačinky z obou stran dozlatova.)

Domácí práce: Sepište s rodiči předpis na oblíbené jídlo ve vaší rodině. S předpisy se vzájemně seznámte.

4. Báseň o bramboráku

a) Jak je možné, že se nad pánví při smažení zvedá modrý mrak?

(dým z omastku)

b) Vysvětlete, co znamená omastek si krásně zpívá, Anička je celá divá a bramborák očima obrací.
(básničky se vyjadřuje skvělení omastku, hlad a nedočkavost Aničky, chtěla by obrátit bramborák, aby byl dříve hotový)

Uveďte

a) synonyma ke slovům omastek, pusa, mrak, pje, obrací
(omastek – tuk, pusa – ústa, mrak – oblak, pje – zpívá, obrací – otáčí);

b) slova významem souřadná ke slovům smaží, oči, modrý
(smaží – vaří, strouhá, peče, míchá...; oči – uši, ruce, nohy...; modrý – zelený, červený, žlutý...);

c) slova významem nadřazená ke slovům pánve, kuchyně
(pánve – kuchyňské náčiní; kuchyně – místnost).

5. a) Předpis na bramborový salát je neúplný. ... Seřaďte věty tak, aby se podle nich dal salát připravit.

(Uvařené a oloupané brambory nakrájíme na malé kostičky.

Do brambor zamícháme povařenou a nakrájenou mrkev a hrášek. Přidáme uvařená, na kostičky nasekaná vejce, nadrobno nakrájenou cibuli a sterilované okurky.

Nakonec do salátu opatrně vmícháme majonézu a dochutíme solí a pepřem.)

b) Vypište všechny suroviny...

(brambory, mrkev, hrášek, vejce, cibule, okurky, majonéza, sůl, pepř)

c) Vypište ze správně seřazených vět všechna slova, která označují, co při přípravě bramborového salátu děláme.
(nakrájíme, zamícháme, přidáme, vmícháme, dochutíme)

31

Obrázek 7 SPN- 3. ročník, m. příručka

5. a) Předpis na bramborový salát je neúplný a neuspořádaný. Seřaďte věty tak, aby se podle nich dal salát připravit.

Nakonec do salátu opatrně vmícháme majonézu a dochutíme solí a pepřem.

Přidáme uvařená, na kousky nasekaná vejce, nadrobno nakrájenou cibuli a sterilované okurky.

Do brambor zamícháme povařenou a nakrájenou mrkev a hrášek.

Uvařené a oloupané brambory nakrájíme na malé kostičky.

b) Vypište všechny suroviny, které si máme k přípravě bramborového salátu přichystat.

c) Vypište ze správně seřazených vět všechna slova, která označují, co při přípravě bramborového salátu děláme.

d) Co důležitého v předpisu chybí?

6. V každé rodině se dělá bramborový salát trochu jinak. Co do něj dáváte u vás doma? Sepište váš rodinný recept a pak ho porovnejte s recepty spolužáků.

7. Slovo salát nemá jen jeden význam. Co všechno může znamenat?



8. Dokážete poradit spolužákům?

Jak se vaří čaj?

Jak si můžeme uvařit nebo usmažit vajíčka?

38

Obrázek 9 SPN- 3. ročník, m. příručka

Co přišlo jarní poštou

Slunce svátečně křuje. Poslední abyšky
sníhu mizí. Jaro nám přineslo mláďata.
Probudilo polůček. Ten si teď veselé bublá.
Čísel jarní díst a rozkvetla paraplička.
Jaro nám nadělilo voňavá
poupata, zelené stromy
a lesklé broučky. V sadě ho jen bzučí.
Jaro odneslo šedlé bundy, paličky
a čepice. Nasbarvalo koloběšky a provonělo
vzduch, nafouklo barvoňáče. To hlavní,
co přišlo jarní poštou,
je veselá nálada. ●

1 V posledním odstavci úvodního textu
vyhledej tvary následujících slov:
odněst, koloběška, provonět, pošta.

2 Tvoř věty s následujícími tvary slov **včela** a **střecha**. Některé věty napiš.

- včelu, včele, včelou, včely
- střechám, střechy, střechou, střechu

3 Utvoř jiný tvar slova **nálada**. Pomůže ti, když slovo doplníš do věty:

Dneska mám dobrou _____.

82

• Kde je u vás nejbližší poštovní schránka? Kde najdete poštovní schránku vždycky?

14. KAPITOLA CO PŘIŠLO JARNÍ POŠTOU

Český jazyk 2 – učebnice, str. 82–87

Čmárák kapitola zaujímá všechny žákovské zkušenosti s tříděním slov, představuje totiž **slovní druhy**. Žáci dále pracují s **pohlednicí** – textem i adresou (bez poučky, jen prakticky) – využívá se zde název kapitoly. Novým učebním je také **souvětí** a na ně navazující spojky.

Zprostředkování učiva o slovních druzích sice počítá s částečnou praktickou zkušeností s tříděním slov (např. cv. 5, ale i další cvičení v předchozích kapitolách), ale tentokrát není tato zkušenost přímo využita k jasněmu indukčnímu vyvození učiva – učivo o slovních druzích je velmi obsáhlé, učebnice proto zde přináší jen přehled slovních druhů. V tuto chvíli není nezbytné nutným cílem pamětní ovládnutí tohoto přehledu, ale především to, aby si žáci uvědomili, že slovních druhů je deset a že to jsou skupiny, do nichž se slova dělí podle určitých znaků. Budujeme tak žákům systém.

Zmínka o psaní pohlednic (dopisů) je motivací a praktickou – žáci přinesou z domova pohlednice, které jejich rodina někdy obdržela (učitel má v zásobě nějaké pro případ, že některé z žáků nepřinesou žádné), a porovnávají konkrétní pohlednice se vzorovou v učebnici.

K indukčnímu přístupu při zprostředkování nového učiva se kapitola vrací v tématu **souvětí a spojky** – vychází se z rozhovoru dětí, konkrétně z potřeby opakovat informaci. Již od počátku této kapitoly můžeme pečlivě sledovat komunikaci v hodinách, a objeví-li se obdobné strukturované výpovědi, využijeme raději reálný příklad, který můžeme dále rozvinout příkladem v učebnici. Posílíme tím vědomí praktické použitelnosti a tedy i funkčnosti učiva.

Okruh RVP:

Učivo a činnosti této kapitoly podporují především následující očekávané výstupy:

Zák:

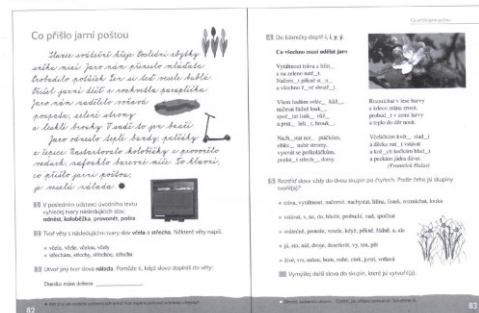
- píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení;
- porovnává a třídí slova podle zobrazeného významu – děj, věc, okolnost, vlastnost;
- rozlišuje (slovní druhy) spojky;
- spojuje věty do jednoduchých souvětí vhodnými spojkami.

Cíl:

Žák se seznámí s přehledem slovních druhů a typickými představiteli. Rozliší větu a krátké souvětí, pochopí funkci spojek a spojky dokáže funkčně využívat, v souvětí (popř. ve větě jednoduché) dokáže vyhledat typické příklady spojek.

Motivace:

Komunikace na dálku (především prostřednictvím pohlednic a dopisů), příchod jara.



86

Obrázek 14 Fraus 2. ročník, uč.

Obrázek 15 Fraus 2. ročník, m. příručka

Co přišlo jarní poštou

6 Z nabídky vyber tvary slov, které patří ke slovům:

mláďe hřát jaro

mláďata hřeje hrálo jara jaru mládětem jarem mláděti hřej

Poštou posíláme dopisy a pohlednice.

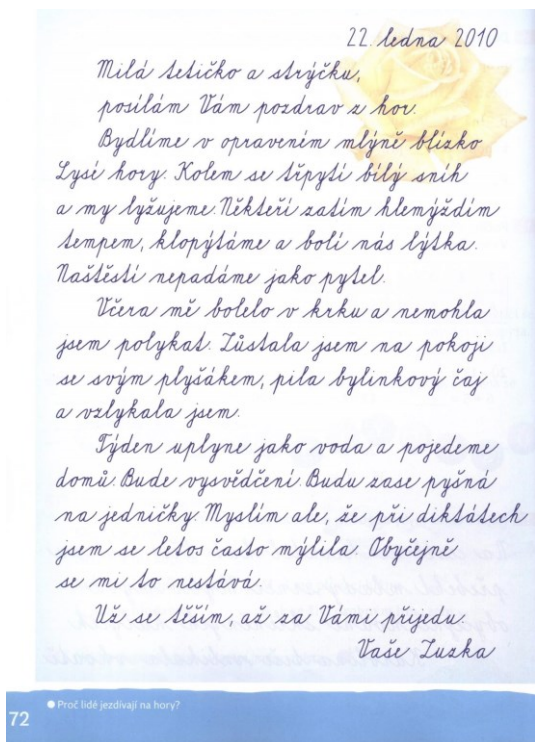


7 Zjistí, kdy má svátek Jaroslav. Jak tohle jméno vzniklo? Vyhledej také, kdy má svátek některý z tvých kamarádů a kamarádek. Na pohlednici napiš jeho (její) adresu, připsi blahopřání. Až přijde čas, pohlednici pošli.

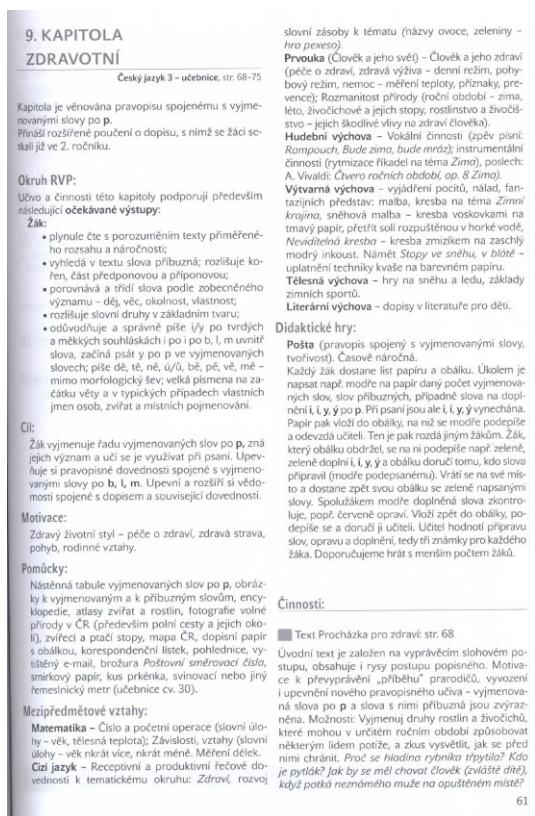
• Poštovní směrovací číslo (PSC) zjistíte v seznamu Poštovních směrovacích čísel pošt, v telefonním seznamu, nebo přímo na poště.

85

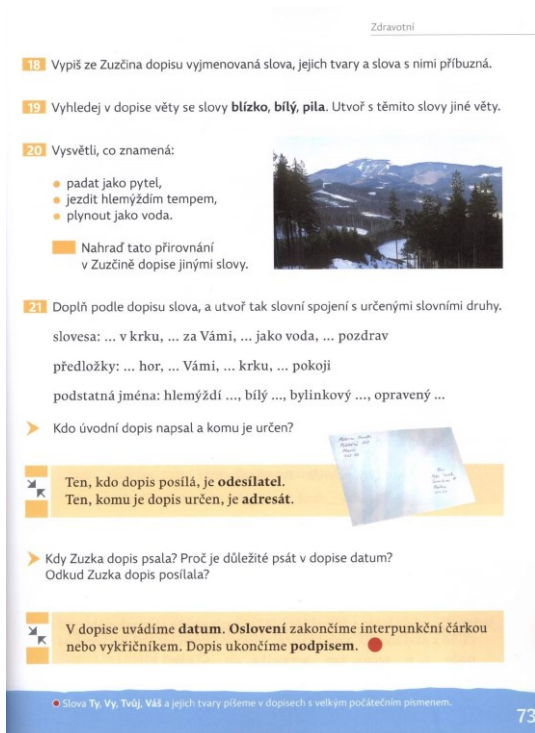
Obrázek 16 Fraus 2. ročník, m. příručka



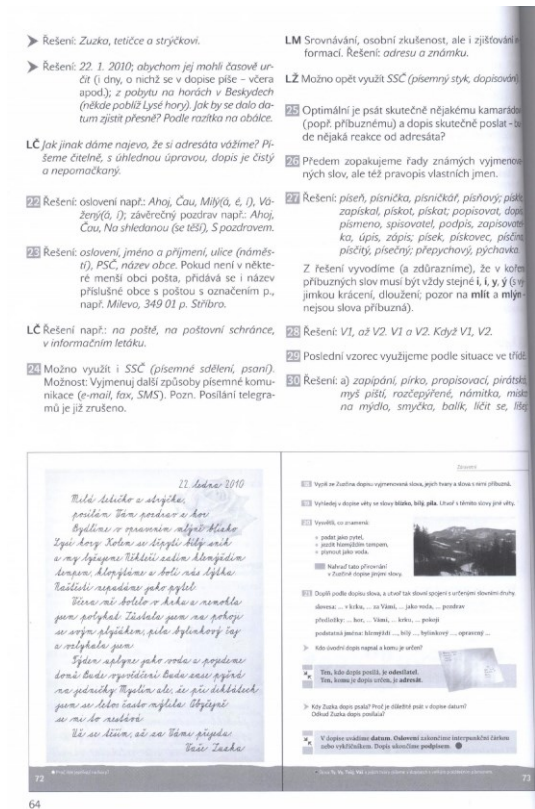
Obrázek 17 Fraus- 3. ročník, uč.



Obrázek 18 Fraus- 3. ročník, m. příručka



Obrázek 19 Fraus- 3. ročník, uč.



Obrázek 20 Fraus- 3. ročník, m. příručka

22 Uveď různé možnosti oslovení adresáta a závěrečného pozdravu.

23 Vyber si vhodné údaje a řekni, v jakém pořadí je píšeme na obálku. Jakou známku na dopis použiješ? ●

760 01
Vážený pan, Vážená paní, Manželé
Horákoví, M. Horáková, L. Horák
U Nádraží 56, Třída Tomáše Bati 768, Hornomlýnská 146/8
Zlín

24 Vysvětlí, co je to dopis a proč si lidé dopisy píš. ●●

25 Napiš dopis kamarádovi (kamarádce) o tom, co budeš dělat o jarních prázdninách a v čem jsi byl(á) ve škole úspěšný(á) v prvním pololetí.

26 Zopakuj si řady vyjmenovaných slova po **b, l, m, p**. Uváděj taková příbuzná slova s vyjmenovanými slovy, která by se mohla stát názvy ulic, náměstí, příjmení lidí apod. Nejlepší nápady zapiš.

Vzor: *lysý – pan Lysý, pelyněk – Pelyňková ulice.*

27 Doplní správně i, ě, y, ý. Slova napiš do řádků podle příbuznosti. Vyznač v nich kořen.

p__seň, p__skle, pop__sovat, dop__s, zap__skal, p__sek, p__smeno,
p__skovec, p__snička, přep__chový, p__skot, p__sničkář,
sp__sovatel, p__skat, p__sňový, p__sčina, p__sčítý, p__chavka,
podp__s, p__sečný, zap__sovatelka, úp__s, záp__s

74 ● Kde zjistíš odpovídající hodnotu známky?
● Vysvětlíte, jaký je rozdíl mezi dopisem, pohlednicí a korespondenčním listkem. Co mají společného?
● Vysvětlíte význam slova *korespondence*.

Obrázek 21 Fraus- 3. ročník, uč.

6 Vyber si z nabídky a správně napiš adresu. Vlevo nahoru napiš adresu odesílatele (svou vlastní). Nezapomeň nakreslit známku ve správné hodnotě.

Nabídka: Pan, Paní, Manželé, Roman Bareš, Petra Nová, Šimovi, Lidická 145, Školní 26/115, Resslova 34, Volyně, 387 01

7 Doplní i, ě, y, ý.

jemn__ p__sek, p__tlík b__lé mouk__, neob__čejně p__šná
d__vka, odp__kat si trest, p__l__monádu, b__strý p__lot,
kob__la klop__tala, hm__zožravý netop__r, up__lovat zámek,
slep__t pap__r, vrabec se čep__ří, zámek Konop__ště, p__lný
a hb__tý žák, p__chlavé l__sty, P__šely u Prah__, p__hovatá
d__vka, pečl__vá p__sařka, b__dlet v přep__chu

36 Český jazyk str. 68-75

Obrázek 22 Fraus- 3. ročník, pracovní sešit



Obrázek 23 O1



Obrázek 24 O2



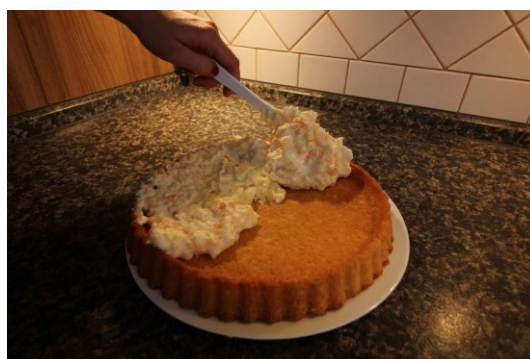
Obrázek 25 O3



Obrázek 26 O4



Obrázek 27 O5



Obrázek 28 O6



Obrázek 29 O7